

Marien Abou Chahine

**Instituições de Educação Infantil: lugar onde
Filantropia e Direitos se encontram?**

**Assis
2006**

Marien Abou Chahine

**Instituições de Educação Infantil: lugar onde
Filantropia e Direitos se encontram?**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista – para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: **Prof. Dra. Elisabeth Gelli Yazlle**

Assis

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C433i Chahine, Marien Abou.

Instituições de educação infantil: lugar onde filantropia e direitos se encontram ? / Marien Abou Chahine. -- Assis, 2006.
141f.

Orientador: Elisabeth Gelli Yazlle.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP, 2006.

Bibliografia: f. 125-131.

1. Crianças – Assistência em instituições – Teses. 2. Instituições filantrópicas – Brasil – Teses. 3. Psicologia social – Teses. I. Yazlle, Elisabeth Gelli. II. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. III. Título.

CDU 316.6(81)

Marlova Santurio David CRB 9/1107

Marien Abou Chahine

**Instituições de Educação Infantil: lugar onde
Filantropia e Direitos se encontram?**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista – para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Elisabeth Gelli Yazlle.

COMISSÃO EXAMINADORA

Assis, ____ de _____ de 2006.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me apoiaram, incentivaram, suportaram e me forneceram informações preciosas durante essa caminhada, em especial, Dirce, minha mãe, Regina, amiga e colaboradora, e colegas de trabalho.

CHAHINE, Marien Abou. **Instituições de Educação Infantil: lugar onde Filantropia e Direitos se encontram?** 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis. 2006.

RESUMO

Este trabalho versa sobre a questão do atendimento infantil em instituições filantrópicas. Faz um percurso sobre a história destas instituições no Brasil, a concepção de infância que permeia sua existência e a forma de atendimento oferecida. Apresenta as mudanças na legislação e os movimentos sociais que impulsionaram tais transformações. Delimita seu objeto, constituindo-se em um estudo de caso de uma instituição filantrópica de atendimento da cidade de Londrina, Estado do Paraná. Apresenta o contexto histórico social da cidade e suas instituições de atendimento assistenciais, privilegiando as de atendimento à infância; também apresenta as adequações à legislação, no que se refere à transição da responsabilidade sobre as instituições do âmbito da Secretaria de Assistência para a da Educação, assim como as transformações nas instituições de acordo com as novas exigências legais. Define como objetivo investigar a motivação das pessoas envolvidas com o atendimento filantrópico nesta instituição, bem como sua concepção de infância e educação. Utiliza a metodologia qualitativa e o referencial sócio-histórico construcionista, sendo os instrumentos de coleta de dados: conversas, observações, participação no cotidiano, entrevistas semi-dirigidas e apreciação de documentos. Constata que a educação infantil no município é constituída predominantemente por instituições filantrópicas, que apresentam dificuldades em termos de recursos financeiros e de apoio funcional do poder público no que tange a orientação pedagógica, capacitação de profissionais e materiais de trabalho. Constata também que o principal motivador da existência da instituição pesquisada é o religioso, seguido da insuficiência de serviços públicos de atendimento. Considera que o atendimento sofreu melhora de qualidade, mas ainda está permeado por antigas concepções de infância e educação, não atendendo ainda os preceitos de uma educação inovadora e promotora da cidadania.

Palavras-chave: infância, educação infantil, filantropia, centro de educação infantil.

CHAHINE, Marien Abou. **Instituições de Educação Infantil: lugar onde Filantropia e Direitos se encontram?** 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis. 2006.

ABSTRACT

This work discusses the issue of child assistance in philanthropic institutions. It gives an overview about the history of such institutions in Brazil, the concept of childhood that underlies their existence and the form of assistance given. It presents the changes in the legislation and the social movements that fostered such transformations. Its focus is a study case of a philanthropic assistance institution in the city of Londrina, state of Paraná. It presents the social-historical context of the city and its assistance institutions, concentrating on those which provide assistance to children. Also, it presents the changes in the legislation regarding the shift of responsibility from the Secretariat of Assistance to the Secretariat of Education, as well as the transformations in the institutions according to the new legal demands. The work defines as its object of study to investigate the motivation of the people involved with philanthropic assistance in that institution and their concept of childhood and education. It uses qualitative methodology and a socio-historical constructivist framework. The following instruments were used to collect data: talks, observations, daily participation, semi-structured interviews and document analysis. The work verifies that child education in the city constitutes predominantly of philanthropic institutions which have difficulties regarding financial resources and functional support from the public sector as far as pedagogic orientation, professional qualification and work resources are concerned. It also verifies that the main motivating factor for the existence of the institution under study is religious, followed by the inadequacy of public assistance services. Finally, it verifies that the assistance has improved in terms of quality, but is still permeated by old concepts of childhood and education, not yet in accordance with the precepts of an innovative and citizenship promoting education.

Key words: childhood, child education, philanthropy, child education center.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1. INTRODUÇÃO.....	14
1.2.BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA E SUAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO	16
1.2.1. Conceito de Infância.....	16
1.2.2. A Roda dos Expostos.....	22
1.2.3. Surgimento das Salas de Asilo e da Creche	28
1.2.4. Papel do Estado – Órgãos Regulamentadores e Fiscalizadores	34
2. MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO	42
2.1. A Proposta da Lei para uma Educação Cidadã.....	54
3. HISTÓRIA DA CIDADE DE LONDRINA – ALGUNS ASPECTOS	65
3.1. Colonização e Desenvolvimento da Cidade	65
3.2. Problemas Sociais e Assistência em Londrina	68
3.3. A Transição das Instituições de Atendimento Infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação	75
4. METODOLOGIA.....	86
4.1 Instrumentos e Participantes.....	88
4.2. Local da Pesquisa	89
5. ANÁLISE DOS DADOS	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	132
ANEXO 1	133
ANEXO 2	136
ANEXO 3	140

APRESENTAÇÃO

O trabalho, que ora tornamos público, resulta de especiais transformações pessoais e acadêmicas. Se, por um lado, pode representar um registro e uma contribuição valiosa para o conhecimento relevante de uma realidade social - o que não foi, até o momento, possível medir – sob o ponto de vista pessoal, este sim de dimensões sensíveis, representa grande significado pelos caminhos percorridos, pelos frutos colhidos, que instigam para novos começos e novos percursos.

Esta trajetória teve início a partir do desejo de prosseguir nossa formação fazendo um curso de Mestrado, desejo ainda incipiente e ingênuo diante das implicações de tal aventura, apenas sabidas ao longo da vivência destes anos.

Uma primeira tentativa¹ foi feita sem sucesso, mas que resultou na possibilidade de cursar uma disciplina (Modos de Produção dos Dispositivos Institucionais na Família) como aluna especial e, então, mudanças começaram a se operar, repercutindo em mais recursos e redirecionando o caminho profissional. Até então nossa prática estava restrita ao atendimento clínico em psicologia e trabalho voluntário em duas ONGs (uma voltada para ações com famílias e crianças e outra a portadores de HIV e seus familiares), quando a perspectiva de uma psicologia com um maior enfoque social foi *resgatada*, pois, durante meu curso de Graduação em Psicologia, havia interesse nesse modo de olhar o fenômeno humano, ao qual

¹ Seleção prestada para o Curso de Pós Graduação em Psicologia, nesta universidade, Unesp/Assis em 2002. Cabe colocar que o projeto apresentado era relativo à infância e suas transformações na modernidade.

dedicamos várias leituras, porém sem nos envolver em projetos extra-curriculares por força de uma paixão maior pela clínica e por não visualizar claramente as possibilidades de trabalho dentro da psicologia social – cegueira própria.

Entretanto os anos de trabalho apenas na clínica renderam sentimentos de isolamento, de restrição profissional e de desligamento das questões sociais, que nos conduziram ao envolvimento com o trabalho voluntário e, posteriormente, ao desejo pela carreira acadêmica.

Duas curtas experiências como docente temporário na Universidade Estadual de Londrina² acenderam ainda mais este desejo e foram predispondo a caminhada, que passou a ficar mais clara e a se configurar pelo rumo da psicologia social, a partir das disciplinas feitas nesta Universidade – a primeira delas foi ligada à família e a segunda à infância³.

A partir destas disciplinas, a perspectiva do homem como sujeito sócio-histórico, de suas relações e instituições serem resultado de sua interação com o mundo, produzindo uma subjetividade que está em constante transformação e que transforma a sociedade, promoveu inquietações, mutações, questionamentos e um novo desejo – voltar para a pesquisa do homem em sua perspectiva mais ampla e social, ultrapassando o individual a que nos prendíamos na clínica.

² Em 2001 e em 2003.

³ Modos de Produção dos Dispositivos Institucionais na Família e Políticas Públicas de Atendimento à Infância.

Com um novo olhar, vários temas nos chamaram a atenção, e definir um objeto a ser pesquisado não foi tarefa fácil. Mas ele foi se configurando permeado pela própria mudança que se processava, ou seja, a passagem do individual para o social; e o tema da participação da sociedade civil, através dos movimentos sociais, das entidades filantrópicas, ONGs e, agora, as chamadas OCIPs, foram tomando corpo. Intrigava-me este movimento e comecei a desejar investigar o que levava as pessoas a se envolverem em tais instituições, o que as mobilizava e quais eram seus objetivos.

Alguma pesquisa bibliográfica mostrou as questões da caridade e da solidariedade, também das operações lucrativas disfarçadas na fachada da “responsabilidade social”, mostrando que neste universo muitas são as motivações, ações e resultados. Mas, no início, estávamos encantada com a possibilidade da *solidariedade* ser o motor principal do crescimento das ações e instituições da sociedade civil em defesa dos direitos não garantidos de uma população bastante desfavorecida, como é a brasileira.

Entretanto os desencantos não diminuíram a importância e o desejo de fazer uma pesquisa sobre o tema, que se voltou para a área da educação infantil, novo campo a ser desbravado.

O interesse pela infância já era antigo e esta nova perspectiva de estudo se apresentou como um desafio, que no início causou insegurança, mas a confiança no desejo de aprender e a aposta feita pela orientadora em nosso potencial

de realizar a tarefa, nos impulsionaram e fizeram este trabalho caminhar, ainda que entre *flores e pedras*, chegando a uma *cachoeira*⁴ de novas possibilidades ao final.

Os frutos são diversos: muitas e variadas leituras que enriqueceram nossa “biblioteca interna”, a experiência de campo, os contatos, as relações, milhares de questionamentos e manobras internas a fim de aprender a pesquisar e produzir um material científico; este último significando uma responsabilidade que, às vezes, parecia maior que a capacidade e gerava muita angústia, mas que, por fim, foi possível realizar, trazendo um saber indescritível em termos pessoais, um grande amadurecimento profissional e a certeza de que estamos apenas começando a caminhada, mas com um universo já bastante ampliado.

Neste percurso, já fazendo o Mestrado, começamos a trabalhar⁵ em uma instituição de internação provisória para adolescentes em conflito com a lei⁶. Isso enriqueceu mais ainda nosso universo profissional, pois entramos em contato com uma realidade bastante difícil, que é a da violência sofrida e praticada por uma população tão desfavorecida por políticas públicas quanto a infantil, penalizada e discriminada pela sociedade. Por outro lado implicou também em algum prejuízo no que tange à disponibilidade para o Mestrado, que agora já não era mais exclusiva como antes, obrigando-nos a uma adequação tempo para desenvolver as duas atividades.

⁴ A analogia se deve à minha paixão pelo campo e suas riquezas.

⁵ Início do contrato temporário em Julho de 2004.

⁶ CIAADI – Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator

Este trabalho se iniciou com a pesquisa bibliográfica sobre o assunto, parte dela integrando a Introdução, tendo nos concentrado nos textos produzidos/organizados por Moysés Kuhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Sonia Kramer e Maria Luisa Marcilio.

Assim, o primeiro capítulo representa parte da descoberta deste universo (necessária e prazerosa) e relata um pouco do histórico da infância e suas instituições de atendimento no Brasil, recaindo sobre este a pesquisa, ou seja, como este atendimento está na atualidade, quem o realiza e por que o realiza.

O segundo capítulo revela a importância da participação social na luta por melhor atendimento à infância, que resultou na reformulação da política de atendimento à infância, com a nova legislação sobre a educação infantil, representando um avanço nas concepções de infância e educação. A criança é considerada cidadã e seu direito à educação digna e de qualidade está assegurado na Constituição.

Aos poucos as metas iam se clareando e tomando corpo para responder à questão sobre como foi se constituindo, na perspectiva apresentada na Introdução, o atendimento à criança no Município de Londrina e os motivos que sustentaram uma estrutura híbrida entre o filantrópico e o governamental. Esse é o tema do terceiro capítulo, onde apresentamos um pouco da história da cidade, os problemas sociais e o desenvolvimento da rede de assistência à infância desfavorecida.

Assim definimos os Objetivos deste estudo: o que mobiliza as pessoas a fundarem e manterem uma instituição filantrópica de atendimento infantil e, quais são suas concepções sobre infância e educação.

Para o percurso metodológico, escolhemos a abordagem qualitativa, por ser condizente com a visão do homem como sujeito sócio-histórico e considerar o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa, sendo o processo de pesquisa uma integração entre os sujeitos envolvidos, promotora de transformações para ambos, como apresentamos no Capítulo quatro. Em síntese podemos adiantar que os instrumentos utilizados foram conversas, observações, participação no cotidiano, entrevistas semi-dirigidas e análise de documentos.

No Capítulo cinco apresentamos os dados obtidos com a utilização de nossas ferramentas metodológicas, assim como a discussão dos mesmos. Com isso foi possível perceber que a concepção de infância ainda está bastante permeada pela visão da criança como carente, precisando que se deposite nela conteúdos necessários ao seu desenvolvimento. O conceito de educação aparece confuso entre cuidar e educar, brincar e aprender, não sendo fácil a prática de uma atividade que incorpore estes preceitos sem conflitos. Mesmo havendo ambigüidades, houve melhoras; não apenas quanto à adequação de espaços e ao número de crianças atendidas. A qualificação das professoras resultou em que as atividades são preparadas e desenvolvidas para e com as crianças. Ainda que existam contradições em suas finalidades e forma de desenvolvimento, o atendimento, sem dúvida, não se constitui apenas em cuidados básicos.

Por fim, apresentamos as considerações finais no Capítulo seis, assim denominado por ser **uma** visão e interpretação, a nossa visão daquilo que foi possível ver e viver, não sendo conclusiva. Pelo contrário, pretende ser um questionamento que abra novos rumos de pesquisa e interpretação.

Esperamos que a leitura seja agradável e esclarecedora.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem protagonizado, nas últimas décadas, diversas transformações e avanços na legislação referente às políticas públicas dirigidas à infância, preconizando o direito ao atendimento de qualidade às crianças de zero a seis anos, agora como responsabilidade da educação e não mais da assistência, como historicamente foi constituída.

Contudo, a realidade vem mostrando o hiato existente entre a legislação e sua efetiva concretização através de políticas públicas, revelando a manutenção da política de convênios com instituições filantrópicas e, em alguns municípios, o predomínio destas instituições no atendimento à criança pequena, como é o caso do município aqui pesquisado.

Diante dessa realidade, surgem questionamentos ligados ao modo como se articulam cidadania (compreendida como expressão dos direitos civis, políticos e sociais de responsabilidade do poder público) e filantropia; ou seja:

- Como a educação infantil se estrutura como direito em um lugar – instituição filantrópica – que existe quando este não é garantido?
- Quais os motivos da manutenção dessa cultura filantrópica?
- Quais concepções de infância e educação estão permeando a existência das instituições?

- Estas foram transformadas pelas discussões e avanços na área da educação infantil ou ainda permanecem as mesmas concepções de antes?

A história das instituições nos mostra que este atendimento esteve sob a responsabilidade de instituições filantrópicas de cunho religioso, sob a direção de mulheres, religiosas, caridosas, damas da sociedade, que com sua ação pretendiam cuidar, proteger e salvar as crianças da pobreza e abandono, proporcionando, através de uma educação dominadora, um lugar de subserviência para estes sujeitos.

Muitos anos se passaram desde as primeiras instituições, muitos movimentos sociais aconteceram para mudar esse quadro, promovendo debates, pesquisas, lutando por um atendimento de qualidade e uma educação libertadora, capaz de promover o desenvolvimento da criança em toda sua potencialidade, valorizando e respeitando sua particularidade, como veremos ao longo deste trabalho. Esta luta foi frutífera e resultou em uma mudança na legislação, que passou a considerar a educação como um direito da criança e esta, uma cidadã. Tal legislação representa um avanço e possui uma concepção de infância e educação realmente transformadora, que prega o desenvolvimento da autonomia e cidadania, porém, ainda não está plenamente concretizada.

Entretanto, os avanços obtidos promoveram melhoras neste atendimento, e a construção de uma educação infantil digna de seus sujeitos é o ideal a ser perseguido.

1.2.BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA E SUAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO

A infância no Brasil, a infância pobre, que é nosso foco neste estudo, possui uma história marcada pelo abandono do Estado, pela desconsideração enquanto questão social, sendo legada a cuidados paliativos e diminuidores de sua dignidade e posição na sociedade. Há pouco tempo apenas, desde a Constituição de 1988, a criança passou a ser reconhecida como cidadã, dotada de direitos e merecedora da atenção do Estado para a sua assistência e proteção. Até então, a infância não possuía um estatuto próprio, considerando sua singularidade, suas necessidades de cuidado e educação para seu desenvolvimento, reconhecendo seu lugar na sociedade como ser tão detentor de direitos como os adultos.

Isto se deve a fatores históricos e mudanças culturais na concepção de infância que forçaram a transformação na forma de atendimento, uma vez que a visão que se tem de infância e a forma de tratá-la estão intimamente relacionadas. Por isso, vamos ver, neste primeiro capítulo, um breve apanhado sobre a concepção de infância e a história das instituições de atendimento à infância no Brasil.

1.2.1. Conceito de Infância

O estudo da natureza histórica e social da criança e a conceituação da infância teve grande influência do trabalho de Ariès, que relata a transformação dos sentimentos de infância e de família ao longo dos séculos, deixando claro que estas,

assim como outras instituições ligadas a elas (como a escola), foram sendo construídas e modificadas de acordo com a forma de organização da sociedade. Ariès (1979) considera que o sentimento de infância, compreendido como a consciência que se tem da particularidade infantil, daquilo que a distingue do adulto, não foi sempre o mesmo, e considera também que nem sempre ele existiu.

Afirma o autor que até o século XVII não havia espaço para a infância. Aponta que a mortalidade infantil era extremamente alta, sendo, por isso, considerada natural e não despertando sentimentos. Quando a criança sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. As mudanças começam a acontecer a partir dos avanços científicos iniciados no século XVI, em que o prolongamento da vida é alcançado. Com isso, a instituição familiar se configura de nova forma, com um novo sentimento e com maior número de crianças que agora sobrevivem, tornando-se mais privada e assumindo funções antes preenchidas pela comunidade, entre elas, o cuidado com as crianças. A chamada família nuclear tem aí seu início e as novas funções da mulher no cuidado do lar, dos filhos e do marido vão se configurando.

Para Ariès (1979), portanto, é a modernidade que traz em seu bojo o sentimento da infância, sentimento este caracterizado por duas concepções contraditórias: uma delas considera a criança ingênua, inocente e graciosa, que precisa de “paparicação”; outra considera a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita de ser moralizada e educada. Ambas as concepções despertam ações duplas em relação à criança, que não se opõem, pelo contrário, se complementam:

preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão.

Atualmente se refuta a afirmação de Ariès de que o sentimento de infância não existia antes da modernidade. Segundo alguns autores, existem estudos⁷ que identificam na Idade Média, e mesmo na Antiguidade, a consciência da particularidade infantil. Apesar destas e outras críticas a Ariès, apontando que suas afirmações se assentavam em fundamentos insuficientes e vulneráveis⁸, seu trabalho tem importância ao enfatizar que a infância não é natural, não é essência, mas construção histórico social, estimulando para novas pesquisas e construções sobre o tema.

A partir de então, torna-se mais rico o universo de conhecimento sobre a criança e a infância, surgindo melhor compreensão e consideração às várias infâncias existentes, pois, a particularidade de cada cultura e momento histórico, faz com que se perceba que não há uma universalidade ao se falar em infância e suas instituições de atendimento.

Uma primeira distinção se faz com as palavras criança e infância: criança indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo e infância indica uma representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida. Desta forma, para Kuhlmann & Fernandes, a *“história da infância seria então a história da relação da*

⁷ Entre eles, Becchi & Julia, 1996, Cambi & Ulivieri, 1988, Delgado, 1998, Riché & Alexandre-Bidon, 1990. In: Kuhlmann e Fernandes, 2004.

⁸ Kuhlmann e Fernandes, 2004.

sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.” (KUHLMANN & FERNANDES, 2004, p. 15). Os autores consideram que a infância, como representação dos adultos, abrange tanto o sentido de uma infância longa, quanto o de uma subdivisão em fases mais específicas, cabendo em cada sociedade sua divisão e atribuição, a cada uma delas, de um sistema de status e de papel. A infância é um objeto histórico plural e não uma entidade ontológica singular, sendo sua significação subordinada ao contexto e às variáveis de contexto que a definem, ou seja, os fatores de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc.

Portanto, Kuhlmann & Fernandes colocam que para uma definição de infância é preciso localizá-la em determinado contexto e considerá-la em termos de gênero, classe social, etnia, capacidades sensório-intelectuais e outros que a contemplem, bem como pela análise dos poderes do Estado, família, Escola, Igreja e outros detentores do discurso normativo sobre ela. Desta forma, um conceito historicamente determinado pela forma de organização da sociedade.

Assim, diversas conceituações são feitas enfatizando aspectos como o tempo, a linguagem, as brincadeiras etc. Aqui nos centraremos na questão social, dando preferência para a infância pobre, que é nosso foco de estudo.

Kramer (1982) enfatiza o papel social desempenhado pela criança, considerando as diferenças de classes sociais na sociedade capitalista, urbano-

industrial, chamando a atenção para a falácia do conceito único de infância, que corresponde a um modelo abstrato ideal da criança burguesa. Este modelo imposto pela classe dominante baseia-se num padrão estabelecido a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto e determina um papel social para a criança. Mas este modelo não abrange toda a diversidade da sociedade brasileira, não considera a variedade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferem na sua formação, como, por exemplo, aspectos da colonização, da população indígena, as diferentes migrações, longo período de escravidão, imperialismo imposto pelos países europeus e norte-americano, pobreza etc.

Assim, Kramer afirma que a infância tem seu conceito determinado pelo modo de vida e inserção social em cada classe. Seu valor para o adulto está influenciado por suas condições econômicas, sociais e culturais e pelo papel efetivo que exercem na sua comunidade. Para ela o ponto central para qualquer conceituação está na condição infantil, que determina sua significação social.

Na sociedade brasileira, marcada pela desigualdade social, em que grande parte das crianças vive em situação de pobreza, o conceito de infância carente determina uma criança fraca, com deficiências em termos de saúde, nutrição, intelecto, caráter, enfim, uma infância vulnerável, que deve ser “preenchida”, ou seja, é preciso inculcar nelas aquilo que lhes falta para corresponderem ao ideal.

as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em

que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam nessas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. (KRAMER, 1982, p. 25).

Explicações como a da privação cultural, que considera o meio insuficiente para prover as necessidades da criança, e o do determinismo biológico, que atribui a carência a comprometimento genético, são elaboradas desconsiderando e disfarçando a desigualdade social da criança e sua família, culpabilizando-as. A partir disso, algumas propostas são desenvolvidas para compensar essas carências, considerando a criança como um recipiente onde devem ser depositados conteúdos a fim de moralizá-la, educá-la e torná-la dócil, para que não ofereça perigo e torne-se útil na sociedade, sem que seja preciso fazer qualquer mudança na estrutura social.

Assim, práticas educativas de cunho higienista, moralista, religioso e compensatório, se desenvolveram para “sanar” as deficiências da infância pobre no Brasil. Como aponta Kuhlmann (2001), as instituições que foram surgindo adotavam uma perspectiva preconceituosa e dominadora.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (KUHLMANN, 2001, p.182).

As diferenças culturais eram consideradas descabidas e perigosas devendo ser eliminadas e substituídas pelo modelo dominante. *“As crianças no Brasil [...] entregam-se geralmente a brinquedos alvitantes: uma representa o burro, outra o*

cocheiro; esta o urbano. Aquela o capoeira, uma o negro fugido, outra o capitão do mato, etc.” (KUHLMANN, 2000, p.476).

Desta forma, as instituições e suas propostas vão denunciando o conceito que têm da criança desfavorecida e do lugar que a elas é destinado na sociedade burguesa, como veremos adiante na história das instituições no Brasil.

1.2.2. A Roda dos Expostos

Marcilio (1997) nos relata que a primeira instituição de assistência à infância pobre no Brasil foi a *roda dos expostos*, que acolhia crianças abandonadas pela família, prestando atendimento e encaminhamento destas a outras famílias, com fins de adoção ou absorção como mão-de-obra familiar.

O sistema de *roda*⁹ foi inventado na Europa medieval, como um meio de garantir o anonimato daquele que enjeitava sua criança, e também para que esta fosse encaminhada para uma instituição, ao invés de ser abandonada.

A origem dos dispositivos vem dos átrios ou vestibulos de mosteiros e conventos medievais, utilizados como meio de se enviar objetos, alimentos, mensagens

⁹ A roda era um dispositivo de forma cilíndrica, com uma divisória no meio, fixada no muro ou janela da instituição, de forma que a criança fosse depositada no tabuleiro inferior na parte externa, que, sendo girada, colocava a criança do lado de dentro do muro. Havia uma sineta para avisar que uma criança acabara de ser abandonada, podendo, então, o expositor retirar-se sem ser identificado.

etc a seus residentes, evitando o contato dos religiosos com o mundo exterior, garantindo a clausura e a vida contemplativa escolhida. Já aqui se utilizava a roda para a “doação” de crianças para o serviço de Deus, os chamados oblatos, porém a separação do que era abandono ou doação se tornava delicada, pois muitos pais, incapacitados de cuidarem dos filhos, deixavam-nos ali, esperando que estes recebessem o batismo, o cuidado e a educação aprimorada dos monges.

Desse uso indevido da *roda dos mosteiros*, surge o uso da *roda* para receber os *expostos*. A Itália foi o país de origem das *rodas dos expostos*, constituídas pelas confrarias de caridade, no século XII, sob o espírito das sociedades de socorros mútuos, para a realização das Obras de Misericórdia. As rodas foram fixadas nos muros dos hospitais que foram sendo criados no século XII e XIII, sendo o primeiro em Lisboa, no Hospital Geral de Todos os Santos, modelo para todos os outros. Desta forma, quando se iniciou a colonização no Brasil, Portugal já tinha estruturado sua *roda de enjeitados*, disseminando o modelo nas colônias ultramarinas.

Durante a época colonial, foram implantadas três *rodas de expostos* no Brasil, nas cidades mais importantes: a primeira em Salvador, logo a seguir no Rio de Janeiro e em Recife, todas no século XVIII. Tal como na Europa, as instituições recebiam uma subvenção das Câmaras municipais que, entretanto, não era suficiente. Tais Câmaras deveriam ser responsáveis pela assistência aos menores abandonados, porém o descaso, a omissão e a pouca disposição sempre foram maiores, e a justificativa dada era a falta de recursos. Parece que este argumento tem perdurado no

decorrer dos tempos, no que se refere às políticas públicas destinadas à infância no Brasil, especialmente aquela proveniente das camadas desfavorecidas.

A instalação das *rodas* no Brasil não foi sem dificuldades. Assim como na Europa, as pressões vieram da sociedade, por parte de religiosos e damas caridosas, preocupados com o número crescente de crianças abandonadas pelas ruas, igrejas e portas de casas. As Câmaras, por seu turno, relutavam em aceitar e cumprir a obrigação de assistência aos abandonados e, em 1828, conseguiram fazer passar uma lei, chamada Lei dos Municípios, onde se abria uma brecha para eximir algumas Câmaras dessa incômoda obrigação – em toda cidade onde houvesse uma Casa de Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação de uma *roda de expostos*, e a Assembléia Legislativa provincial seria a responsável pelos subsídios. Desta forma, se oficializou a *roda dos expostos* nas Misericórdias, colocando-se estas a serviço do Estado: “perdia-se, assim, o caráter caritativo da assistência, para inaugurar-se sua fase filantrópica, associando-se o público e o particular.” (MARCILIO, 1997, p. 60).

A relutância por parte das autoridades (Câmara ou Assembléia) persistiu e, a partir da lei, a iniciativa particular era incentivada a assumir o trabalho de auxiliar as crianças abandonadas, liberando as municipalidades. Com este incentivo, dentro do novo espírito filantrópico e utilitarista, surgiram algumas *rodas*, quase todas de pequenas dimensões e com precárias condições de assistir os enjeitados. Contabilizando, o total de *rodas* criadas no Brasil foi de treze: três criadas no século

XVIII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife), uma no Império – São Paulo, e todas as demais criadas sob a Lei dos Municípios.

Algumas tiveram vida curta, mas as principais sobreviveram até o século XX. A do Rio de Janeiro sobreviveu até 1938, a de Porto Alegre até 1940, as de São Paulo e Salvador até a década de 1950, sendo as últimas existentes em todo o mundo ocidental. Nas cidades em que não havia a *roda*, ficava a Câmara incumbida da assistência às crianças abandonadas, que normalmente eram acolhidas por uma ama-de-leite, que recebia uma ajuda financeira para isto. Mas os registros comprovam que a maioria das crianças não recebia este benefício, ficando ao encargo de famílias “caridosas”, e aponta-se que a maioria das famílias de maior renda possuía uma ou mais crianças adotadas. Questiona-se sobre a real caridade, pois muitas destas crianças eram filhos bastardos, ou serviam como empregadas, sem custo e, ainda, com gratidão.

A primeira preocupação ao receber o bebê na *roda* era a de garantir-lhe o batismo, a salvação de sua alma. Fazia-se um registro de todos os pertences que, porventura, estivessem com a criança; transcreviam-se os bilhetes, e descreviam sua condição de saúde. Era reservada uma página do livro para a criança, onde seriam anotadas as eventualidades de sua vida (data e causa da morte, saída para casas de amas, para prestar serviços, casamento, emancipação da casa etc.). No batismo, o nome dado à criança era normalmente extraído do calendário dos santos da igreja.

Poucas instituições tinham condições de manter as crianças em seu interior e, então, buscavam amas-de-leite que as recebessem em sua casa, onde ficariam até os três anos. Mas as irmãs estimulavam para que ficassem com a criança, recebendo um pequeno auxílio financeiro, até a idade de sete anos, em alguns casos, ou até doze anos, quando poderiam explorar o trabalho da criança de forma remunerada ou em troca de casa e comida, como era mais comum. As amas-de-leite eram, a maioria, mulheres pobres, solteiras, escravas, algumas eram casadas ou viúvas.

Nem todas as crianças que eram devolvidas ao ficarem maiores tinham lugar para ficar, muitas iam para as ruas, ou para prostíbulos, vivendo de esmolas ou pequenos furtos. Algumas eram encaminhadas pelas irmãs a casas de famílias onde podiam trabalhar como aprendizes. Os meninos se tornavam ferreiros, sapateiros, caixeiros, balconistas, ou entravam para as companhias militares etc; as meninas tornavam-se empregadas domésticas, ou eram recolhidas pelas poucas casas que foram criadas para o seu acolhimento, devido à preocupação com a honra e castidade. Havia também algumas casas de recolhimentos para os meninos, ambas ligadas às Santas Casas e Misericórdias. Os fins da filantropia utilitarista, mesclados com a moral da caridade cristã, estão bem expressos no registro de fundação da Casa Pia e Seminário de São Joaquim, em Salvador:

cuidar na sustentação e ensino de meninos orphãos e desvalidos, afim que, convenientemente educados, e com profissões honestas venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho. (Coleção das Leis do Império, apud MARCILIO, 1997, p. 74).

Nestes estabelecimentos, as crianças recebiam instrução primária elementar, ensino profissionalizante, aulas de música e de desenho; os meninos aprendiam o manejo de armas, as meninas aprendiam as prendas domésticas, bordado, costura etc. Assim, a partir de 1860, começaram a surgir instituições de acolhimento e proteção à infância desamparada, de caráter público ou particular. Como assinala Marcilio, inicia-se a nova fase assistencialista filantrópica, preponderante até 1960, que são os asilos e os orfanatos.

Também influenciado pelos movimentos iniciados na Europa, em meados do séc XIX, inicia-se o processo de abolição das *Rodas de Expostos*, consideradas agora imorais e contra os interesses do Estado. A ideologia liberal florescia na época, pregando a fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência. Neste âmbito era representada pelos médicos higienistas, que denunciavam os altíssimos níveis de mortalidade¹⁰ dentro das casas dos expostos, as precárias condições de sobrevivência, a incipiente educação recebida.

Com isso, a filantropia agora se instituía como modelo assistencial fundamentada na ciência, para substituir o modelo da caridade, com a responsabilidade de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais.

¹⁰ Entre 1861 e 1874, das 8.086 crianças entregues, 3.545 morreram. A religião ajudou a fazer da morte das crianças um fato banal e corriqueiro, sendo o a criança morta cultuada como o “anjinho” que teria a vida curta e trágica compensada em seu destino celeste. (COSTA apud MERISSE, 1997, p. 28).

1.2.3. Surgimento das Salas de Asilo e da Creche

Merisse (1997), assinalando a importância do Movimento Higienista na transformação deste quadro, que se ampliou por várias esferas da vida social, além da área da saúde, promovendo a emergência de novas concepções e hábitos, aponta que, na área da educação, a expectativa dos higienistas era grande, uma vez que era considerada um dos melhores canais de transformação da sociedade. Educando-se a criança, acreditavam que promoveriam a revolução nos costumes familiares, cultivando nela o gosto pela saúde, *“exterminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais.”* (MERISSE, 1997).

Assim, no final do século XIX, a família e outras instituições de atendimento à infância incorporam uma esfera educativa associada à pedagogia higiênica. Acompanhando as mudanças provocadas pelo higienismo, urbanização e industrialização, que geraram uma série de medidas reguladoras da vida social, começam a surgir novas instituições de atendimento infantil, entre elas, o asilo infantil ou salas de asilo e a creche. As instituições asilares abrigavam as crianças abandonadas ou em condição de extrema miséria e a creche atendia às crianças filhas de operários ou trabalhadores rurais, acolhendo-as durante o período de trabalho dos pais.

Tanto na Europa quanto no Brasil, a creche se desenvolveu num contexto em que as referências de atendimento à criança eram as instituições asilares,

incorporando, aos poucos, novas características que foram delineando um novo tipo de instituição. Na França, ela surgiu por volta de 1770 para abrigar bebês e crianças até três anos de idade cujas famílias moravam nas cidades e trabalhavam no campo.

No Brasil, a primeira referência registrada sobre a creche é feita no jornal *A Mãe de Família*, publicado de 1879 a 1888, cujo redator era o médico Carlos Costa, especialista em moléstias de crianças. O artigo intitulado *A Creche* é escrito por outro médico, Kossuth Vinelli¹¹, dedicado ao trabalho de popularizar a idéia da creche na sociedade brasileira, especialmente entre as mães de família, mostrando suas vantagens. A preocupação maior deste médico é com as conseqüências da Lei do Ventre Livre e com as transformações das relações de trabalho.

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! [...] as mães pobres, que necessitam trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos, cuja tenra idade não lhes permite mandá-los para a escola. (KUHLMANN, 2000, p.471).

No Brasil as primeiras creches ainda eram bem parecidas com os asilos infantis. As entidades que foram instaladas em São Paulo no final do século XIX, como as filantrópicas de Anália Franco, traziam muitas semelhanças com as instituições asilares, apesar de esta ter sido a primeira educadora brasileira a utilizar os termos *creche* e *escola maternal* para denominar suas instituições. Grande parte de sua clientela era constituída de crianças órfãs e abandonadas e eram acolhidas em regime de internato. Kishimoto (1988) aponta que as creches foram, inicialmente, destinadas a

¹¹ O artigo de Vinelli apresenta a creche, de origem francesa, como destinada a cuidar de crianças de dois anos para baixo, como sendo um precedente da escola primária e das salas de asilo da segunda infância. (KUHLMANN, 2000).

minimizar os graves problemas do grande número de mulheres e crianças em condições de extrema miséria, que aumentavam nos núcleos urbanos.

A creche tinha como função apenas a guarda da criança no período em que os pais estavam trabalhando e, como não mereciam a atenção do governo, que se negava a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos que exploravam comercialmente estas instituições, proliferaram as creches sem a menor condição de higiene, verdadeiros depósitos, onde as crianças não tinham espaço sequer para brincar.

Kishimoto (1988) coloca que, a partir da década de 20, começaram surgir instituições preocupadas com melhores condições higiênicas e sanitárias para combater as doenças que abalavam tanto o comércio como a indústria, e constituíam ameaças para toda a população, com ocorrência de epidemias. Surgiram os centros de puericultura, dispensários, lactários e congêneres, com o objetivo de higienização e promoção de saúde. As creches passaram a absorver tais preocupações e desenvolver ações educativas neste âmbito, porém ainda não incorporaram ações educativas de caráter pedagógico. *“Embora a extensão da ação da creche até a família tenha enriquecido seu trabalho, não se pode atribuir caráter pedagógico a uma instituição que prioriza apenas cuidados com a primeira infância”* (KISHIMOTO, 1988, p. 26).

Paralelo ao desenvolvimento das creches, havia também o desenvolvimento de instituições denominadas pré-escolares, como os jardins de

infância, criados no Rio de Janeiro e na Bahia, em 1875, e em São Paulo, em 1877, por iniciativa particular, para as crianças das camadas médias e superiores da sociedade.

O jardim de infância – kindergarten – foi criado na Alemanha, em 1840, por Friedrich W. Froebel e destinava-se a crianças de três a sete anos, numa perspectiva bastante diferente das casas assistenciais existentes, pois colocava em destaque a dimensão educativa, que deveria ser organizada a partir de um currículo centrado na criança. A pedagogia e filosofia de Froebel serviram de modelo para muitas instituições e o primeiro jardim de infância público no Brasil teria sido instalado em 1886, quatro anos depois da proposição de Ruy Barbosa à Corte do município do “jardim de crianças” como uma educação preliminar à escola, com duração de três anos e integrada ao ensino primário. (KISHIMOTO, 1988).

Assim, durante a República, o quadro de atendimento à infância se configurou pela existência da educação pré-escolar para os filhos das camadas médias e superiores da sociedade e, para os filhos de ex-escravos, operários e trabalhadores em geral, a existência de creches como entidades no âmbito da assistência social e de saúde pública, a maioria de iniciativa particular, ligadas a associações filantrópicas ou religiosas, e algumas poucas ligadas a empresas. (MERISSE, 1997).

Kishimoto considera que a creche não fazia parte do ensino pré-primário, e isto teria ficado claro com o advento do Código de Educação de 1933, que instituiu este nível de ensino, no plano legal, composto pela escola maternal para crianças de 2 a 4 anos e jardim de infância para crianças de 4 a 7 anos. A creche,

mesmo atendendo crianças em idade pré-escolar, não fazia parte deste quadro. Algumas creches implantaram salas de ensino pré-escolar em seus estabelecimentos, que ficavam, geralmente, a cargo de freiras sem formação específica em educação infantil, havendo apenas a adoção da terminologia e não um real trabalho educativo, como ressalta a autora. As classes de jardins de infância funcionavam como *“reuniões de menores de 7 anos entretidos com rudimentos de escrita”*. (Relatório, 1905, in Kishimoto, 1988, p. 23).

Tanto Kramer (1982) quanto Kuhlmann (2000) e Kishimoto (1988) apontam que o processo de organização do Estado, em relação ao cuidado com a infância, se acentua a partir de 1930, estabelecendo a tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais. A primeira regulamentação do trabalho feminino é feita em 1923, prevendo a facilitação da amamentação durante a jornada, devendo a indústria e comércio instalar creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Apenas em 1943 torna-se obrigatória a instalação de creches em estabelecimentos com 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que integra a CLT, mas que não chega a ser aplicada totalmente, pois também está prevista no artigo a celebração de convênio entre a empresa e instituições que ofereçam o atendimento, alternativa esta de menor ônus aos cofres públicos.

A proteção à infância foi ganhando um novo impulso, influenciada pelo clima de independência, desenvolvimento e progresso, onde juristas, políticos, educadores, industriais, médicos, religiosos se dedicam à questão, se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança

pequena. E neste cenário se coloca fortemente a figura da mulher, auxiliando esses profissionais, incentivadas pelos mesmos a contribuir na organização e administração das instituições, ainda que ocupando posições subordinadas hierarquicamente. Entretanto, ocupavam papel principal na programação do trabalho com as crianças e na organização de festas e campanhas para angariar fundos.

As instituições foram, gradualmente, sendo presididas pelas mulheres ou tinham um conselho feminino: tornou-se comum a Associação das Damas de Assistência à Infância. O projeto nacional era de, gradativamente, capacitar as mulheres para o trabalho educativo, das creches ao ensino primário, sendo o Rio de Janeiro o precursor de um decreto, o Decreto Municipal 377, de 1897, prevendo a exclusividade das mulheres no ensino primário – incluídos aí os jardins-de-infância.

Desta forma, iniciou-se o projeto de educação feminina, voltada para a carreira escolar, oferecida inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. Este preparo era proposto para as mulheres envolvidas na programação, supervisão e coordenação das instituições, pois, no geral, as mulheres que trabalhavam diretamente com as crianças tinham qualificação precária, fato que perdurou até recentemente em nossa história, ou ainda perdura¹².

¹² A questão da qualificação não será discutida nesta pesquisa porém, faz-se nota para a discussão sobre os cursos de formação de profissionais da educação infantil, as dificuldades, avanços e paradoxos num campo onde diferentes instâncias (federal, estadual, municipal) e instituições atuam fazendo exigências diferenciadas quanto à formação profissional, como assinala Kramer, em *“Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões”* in: Machado (org), 2002.

1.2.4. Papel do Estado – Órgãos Regulamentadores e Fiscalizadores

Kramer (1982) assinala que o Estado começou a atuar como agente regulamentador e fiscalizador das atividades realizadas pelas entidades, passando a ter sua presença cada vez mais exigida no enfrentamento direto dos problemas relacionados à infância. Assim, foi criado, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, tendo como objetivos:

atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e pelos criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 1982, p. 54).

As nomenclaturas dos órgãos encarregados pelo controle das instituições vão se modificando. Assim, em 1923, foi criada a Inspetoria de Higiene Infantil, substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e a diretoria de proteção mudou para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940 foi implantado o Departamento Nacional da Criança (DNCR). Este órgão tinha, entre suas atribuições, a de estabelecer normas para o funcionamento das creches, publicação de artigos e livros¹³.

¹³ Época de vigência do Estado Novo (1937-1945), em que Getúlio Vargas concentrou o poder em suas mãos e buscou reorganizar o Estado com a promulgação de novas leis, com cunho bastante controlador.

Em 1942, fez-se uma tentativa de conciliar todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. O DNCr projetou a instituição que abrigaria a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola. Não se tem registro de sua efetivação.

Kramer (1982) revela que o aumento da importância que a criança foi recebendo em termos de atendimento, tanto por parte da iniciativa particular como pública, tinha em vista a melhoria das “relações com a família, a sociedade e o Estado”. O atendimento à infância era apontado como solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade. Os problemas das crianças eram vistos de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo e do espaço. A autora ainda revela uma nova perspectiva de valorizar a criança como matriz do homem e redentora da pátria, cujos objetivos eram “preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e a necessidade de fortalecimento do Estado” (KRAMER, 1982, p. 57). Esse Estado que se queria engrandecer era apresentado como se não estivesse ligado aos interesses de uma classe social, e como se fosse possível superar os conflitos e divergências existentes entre as classes sociais que o compunham. Questionamos se ainda não há a permanência destes pressupostos na atualidade, em que podemos perceber a veiculação midiática de que a educação é a solução para o desenvolvimento do país, onde *slogans* e programas incentivando a participação voluntária, “*amigos da escola*”, vendem a crença de que se todos se dedicarem, a educação será capaz de acabar com as diferenças sociais, a desigualdade de classe e

promover igualdade de oportunidades, além de desonerar o poder público de sua responsabilidade, que fica, mais uma vez, atribuída ao cidadão.

Em 1961¹⁴, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024, as orientações que existiam em alguns Estados passaram a ser de âmbito nacional. Os artigos 23 e 24 estabeleciam que as crianças com idade inferior a sete anos receberiam educação em escolas maternas ou jardim-de-infância, estimulando as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de seus trabalhadores. Esta disposição refletia o lento movimento de expansão das instituições, estreitando os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr.

As pressões sociais vão aumentando, mas o Estado continua se esquivando da responsabilidade. Termos como “a longo prazo” no Plano de Assistência ao Pré-Escolar, de 1967¹⁵, do DNCr, que previa o incremento à criação de escolas maternas e jardins-de-infância, como “instituições auxiliares da família [...] promovendo o seu desenvolvimento integral harmonioso [...]” denunciam a isenção do Estado de sua responsabilidade com a crescente necessidade de ampliação da educação infantil. Em lugar de resolver a demanda e garantir o “desenvolvimento integral harmonioso”, o

¹⁴ Época de governo de João Goulart, parlamentarista, após a renúncia de Jânio Quadros. O país vivia uma crise política e econômica que vinha se configurando desde o governo de Juscelino Kubitschek, no qual a abertura ao capital estrangeiro gerou déficit na balança comercial e um aumento na inflação, e a abertura democrática gerou muitos confrontos no meio político.

¹⁵ Época da ditadura militar, quando é implantado um modelo de atendimento definido como assistencialista e repressor, conforme Ferrarezi (apud MERISSE, 1997). Desenvolve-se o conceito “menor carente”, que pressupõe uma deficiência e/ou inferioridade a um padrão de normalidade estabelecido, que vai dar sustentação à necessidade da “educação compensatória”.

plano propõe um “programa de emergência”, “uma unidade simples, intermediária, em forma de balcão [...] onde as crianças de poucos recursos ficariam abrigadas [...]”. O texto prevê uma lista de materiais, sucatas de todos os tipos, como sugestão de material. A precariedade e emergência são justificadas pela carência de recursos materiais e de pessoal.

Este “Centro de Recreação” corresponde a um modelo divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, que proporcionaria a captação de recursos junto a órgãos internacionais para a complementação de salários, material didático, equipamentos, assistência alimentar etc, cuja idéia fundamental era simplificar as exigências para uma instituição educacional e implantar um modelo simplificado de baixo custo.

Em 1965, o UNICEF promove a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, quando divulga um plano de financiamento de espaços educacionais, onde convoca a participação das igrejas de diferentes denominações, consideradas “como entidades de maior difusão nacional; para veículo desse magno empreendimento”. O documento contabiliza 5.304 matrizes, 22.960 igrejas católicas e 11.087 igrejas evangélicas; expressando a imensidade do pessoal a ser recrutado, uma vez que não se pensa na formação profissional, mas sim em “pessoas de boa vontade”, um reservatório de voluntários que encontra terreno livre para a realização da doutrinação religiosa. Apenas alguns técnicos são contratados, aqueles necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade, desonerando, assim, o Estado. Como observa Kuhlmann:

A perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se também a secular proposta da “assistência científica”, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma “pedagogia da submissão”, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das “outras” crianças, que (re) produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração). (KUHLMANN, 2000, p. 490)

Além disso, começa a pesar sobre a *educação pré-escolar* uma expectativa de solução dos problemas da escola primária, não sendo ela agora responsável apenas pelo “desenvolvimento integral da criança”, mas pelo preparo e compensação das carências da população pobre. Kramer (1982) aponta vários trechos do Parecer nº 2.018 e da Indicação nº 45¹⁶ que defendem a *educação compensatória*, atribuindo ao atendimento pré-escolar a solução das defasagens. Coloca que é visível no texto o preconceito da “idade crítica”¹⁷, a ambigüidade quanto às causas do fracasso (se biológicas ou culturais) e a idéia de privação cultural relacionada à privação lingüística. Apesar das dúvidas quanto à eficácia da educação compensatória e das diversas críticas, o texto decide por sua adoção.

O que se depreende do texto é que a criança é culpada pelo seu fracasso, não sendo questionada a escola e, muito menos, as causas socioeconômicas determinantes do seu desempenho. (KRAMER, 1982, p. 102)

Em 1974, o Ministério de Educação e Cultura – MEC criou o SEPPE – Serviço de Educação Pré-Escolar. As propostas de instituição de baixo custo para os pobres ganham impulso, ampliando o atendimento, gerando uma expansão mais

¹⁶ Indicação CPE nº 45 de 4 de Junho de 1974.

¹⁷ Segundo esta concepção, há momentos sensíveis no desenvolvimento que, se não são aproveitados, causam prejuízos posteriormente. Tal concepção já foi abandonada há algumas décadas, porém, às vezes, é ressuscitada.

acentuada que até então. A LBA – Legião Brasileira de Assistência, com essa permissão dada pelo governo, consegue multiplicar as instituições por todo país, com o Projeto Casulo, diminuindo o valor *per capita* dos recursos repassados para as creches ligadas a entidades sociais.

Quando comparados os números de crianças matriculadas na escola e pré-escola com o investimento do governo federal, observa-se uma inversão de valores: o número de crianças atendidas aumenta, mas os recursos diminuem. A partir de 1968, período da ditadura militar, há um declínio de recurso com educação de 11,8% da receita, para menos da metade em 1973 e 1974 - 5,5% e 5,2%, atingindo 7% em 1976 e, mesmo considerando os investimentos em educação de outros setores do governo (Exército, Saúde, Transportes, Justiça etc), nunca a soma chega a 10% da receita de impostos, valor mínimo determinado pela Constituição de 1946. Portanto, o que os órgãos de assistência social fazem, quando se ocupam da educação, é uma contribuição na névoa que encobre a histórica reprodução das desigualdades sociais, das quais o direito à creche e pré-escola é apenas uma parte. (KUHLMANN, 2000)

Com esta redução do investimento em educação, os prejuízos ao sistema e à população foram grandes, desde o sucateamento das escolas à desvalorização dos professores, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos. E até hoje não se investiu para recuperar os danos causados pelo desvio de recursos da educação. Como diz Kuhlmann:

Essa é mais uma “dívida interna” do país, que tem como credores a grande maioria da população brasileira, dívida para a qual não vale o imperativo de se honrar compromissos assumidos – como se argumenta quanto aos débitos com o sistema financeiro. Quando se trata dos direitos sociais, a lei deixa de ser norma a se cumprir para ser tratada como meta inatingível, como estorvo a ser burlado. (KUHLMANN, 2000, p. 492)

Mas não é totalmente sem esperanças o horizonte e, a partir do processo de redemocratização do país, novos atores sociais entram em cena: são os movimentos sociais e grupos políticos de oposição, as mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas, que incorporam a reivindicação por creches no quadro das bandeiras pela redemocratização. Uma nova reformulação de práticas, pesquisas, políticas e definições normativas e legais resultam em propostas que serão absorvidas, em parte, pela Constituição de 1988. Estabelece a Carta que as creches e pré-escolas passem a compor o sistema educacional, mas seu estatuto legal somente é bem definido oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.

Essas medidas demonstram o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições vinculadas à assistência social. Mas, como dissemos, *apontam para* a possibilidade, pois a mudança não ocorreu de fato, e o presente ainda é constituído pela precariedade das instituições e inexpressividade do atendimento à demanda. Mas a presença de grupos organizados da sociedade é um elemento fundamental nas conquistas e no aprofundamento das discussões e visão crítica sobre a educação infantil. E as duas

últimas décadas têm sido extremamente férteis neste debate, buscando garantir para a população o seu efetivo direito como cidadãos, como veremos adiante.

2. MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO

Como vimos anteriormente, a partir do final da década de 1970, iniciaram-se no Brasil movimentos pela redemocratização, e muitos grupos se mobilizaram em luta por melhores condições de vida, de saúde, de trabalho, igualdade entre os gêneros etc. Neste meio, também surgiram movimentos visando a transformação da educação. É sobre isso que iremos discorrer neste capítulo, sobre a participação da sociedade civil na busca de seus direitos de cidadãos, dirigindo o enfoque para a questão da educação.

Carvalho (1998) realiza uma pequena reconstituição do percurso de construção dos conceitos e práticas de participação social no Brasil, já considerando, de início, que a participação foi, e tem sido, duramente conquistada pela sociedade, diante de um Estado tradicionalmente privatista e mantenedor de relações corporativas com os grupos privilegiados.

Desde o início da colônia portuguesa no Brasil, a tradição autoritária e excludente é a marca do Estado, que manteve o povo distante das decisões políticas. Porém, mesmo reprimida, considerada “caso de polícia”, a participação popular sempre existiu, desde que existem grupos sociais excluídos, que se manifestam e exigem ações ou políticas governamentais. Para Carvalho (1998), todas as mobilizações e movimentos sociais são formas de participação popular, que se diferenciam segundo as questões reivindicadas, as formas possíveis, as possibilidades de cada época, pela experiência histórica e política dos atores, e pela maior ou menor abertura dos

governantes ao diálogo e à negociação. Assim, em nossa história, os primeiros movimentos de resistências indígenas e negras, como a Confederação dos Tamoios e os Quilombos, passando pelos movimentos camponeses “messiânicos” como Canudos, pelas lutas abolicionistas, pela Independência, pelo movimento operário e chegando aos mais atuais de defesa de direitos, são todos movimentos sociais, que buscam, de alguma forma, a melhoria de suas condições de vida.

Nos anos de 1930 a 1960, surgem os movimentos de inspiração anarquista e socialista – os movimentos operário, camponês e urbano, que vão receber mais propriamente a denominação de “movimentos sociais”. Porém, estes movimentos sofrem fortes pressões cooptadoras por parte de partidos políticos, de parlamentares e governos que buscam instrumentalizá-los e submetê-los a seus interesses e diretrizes.

As décadas de 1950 e 1960 são marcadas por intensa mobilização social, que se expressa no movimento sindical, nas ligas camponesas e numa ampla reivindicação por “Reformas de Base”, de caráter democrático, popular e nacionalista. Porém a ditadura militar se instaura e por meio de pesada repressão, com o fechamento de sindicatos, cassação, tortura e banimento de lideranças sociais e políticas, censura da imprensa, fechamento do congresso e de partidos, causa o abafamento dos movimentos sociais.

Mas, nos anos de 1970, vemos se desenvolver uma nova forma de movimento social, em parte, decorrente das profundas mudanças econômicas e políticas, causadoras de novas demandas sociais e, também, em função da ausência

de canais de interlocução, de expressão e negociação de interesses e conflitos como, anteriormente, no governo populista. O Estado burocrático e autoritário fechou esses canais e, por isso, outros espaços foram construídos para a ação política: “o cotidiano, o local de moradia, a periferia, o gênero, a raça, tornam-se espaços e questões públicas, lugares de ação política, constituindo sujeitos com identidades e formas de organização diferentes daqueles do sindicato e do partido.” (CARVALHO, 1998, p.2)

Na construção desses novos sujeitos é destacado o papel de algumas “matrizes discursivas” comprometidas com projetos de rupturas, provenientes do sindicalismo, da igreja e da esquerda marxista, que são renovadas nos anos 70. Eder Sader (apud Carvalho, 1998) aponta o aparecimento de outros sujeitos, os *sujeitos populares*, que vão produzir conhecimentos coletivamente, elaborar coletivamente projetos de transformação social, construindo um espaço de elaboração coletiva e crítica da vida individual e coletiva das classes populares.

Carvalho (1998) aponta que são esses novos movimentos, que recusam a hierarquia que enclausura amplos setores populares na condição de cidadãos de segunda classe, não cidadãos, “párias” políticos e sociais, que fazem o rompimento de subordinações, desmistificam autoridades e exigem uma cidadania que não seja regulada e restrita, que são os reais construtores de uma esfera pública no Brasil, algo que era praticamente inexistente até a emergência desses sujeitos. E esses sujeitos são os clubes de mães, as pastorais populares das igrejas, os movimentos populares por creches, por saúde, contra a carestia etc., que se multiplicam pelo país; assim como o novo sindicalismo que emerge no cotidiano dos grupos de oposição

sindical, a partir da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo e do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo.

Temos assim, nos anos 70 e 80, uma “fase” de emergência muito vigorosa do que temos chamado “os novos movimentos sociais”, movimentos que se organizam como espaços de ação reivindicativa, que recusam relações subordinadas, de tutela ou de cooptação por parte do Estado, dos partidos ou de outras instituições. Esses novos sujeitos constroem uma vigorosa cultura participativa e autônoma, multiplicando-se por todo país e constituindo uma vasta teia de organizações populares que se mobilizam em torno da conquista, da garantia e da ampliação de direitos[...] (CARVALHO, 1998, p.2)

Neste contexto, forma-se o Movimento de Luta por creches, em São Paulo nos anos de 1970, resultante, de um lado, das necessidades da mulher das camadas populares, que passa a ser mais exigida no trabalho fora do lar e, por outro lado, da ação de grupos de mulheres pertencentes às camadas médias da sociedade¹⁸, reivindicando aos poderes públicos direitos sociais e de cidadania. Merisse (1997) aponta que o Movimento modifica e acrescenta significados à creche enquanto instituição, que deve ser estruturada como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, não se configurando como um “mal necessário”, mas como uma alternativa apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família.

A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (MERISSE, 1997, p. 49)

¹⁸ Merisse aponta a orientação feminista de alguns grupos que, além de estarem, em alguns casos, ligadas a organizações partidárias, até então estavam na clandestinidade.

O Movimento de Luta por creches conquistou suas vitórias, ampliando o número de creches, principalmente na periferia da cidade de São Paulo, porém as características de serem destinadas à população de baixa-renda e de serviços organizados como atendimento compensatório continuaram.

Rosemberg (2002) assinala o quanto os movimentos estiveram limitados, em sua capacidade de implementação das propostas, aos órgãos financiadores, sejam eles multilaterais ou governamentais que, de forma geral, é o problema principal em qualquer questão reivindicada por eles. Isto acarretou em operações que atendem em parte à demanda da população, porém apenas em parte, porque é um atendimento de qualidade inferior ao merecido. Essa mesma autora faz sua análise considerando a influência ou a determinação dos organismos internacionais na política de educação infantil, e coloca que, até o final dos anos de 1960, havia um emparelhamento nas políticas dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos em relação aos modelos de instituições de atendimento infantil: creches e similares, destinadas ao atendimento da população pobre. Porém, no final dos anos de 1960, uma diferença grande nas políticas se faz, no que se refere à qualidade do atendimento oferecido, determinada pela entrada dos organismos ligados à ONU – Organização das Nações Unidas, que passaram a incluir, em suas agendas políticas de desenvolvimento social e econômico, a questão da educação infantil.

Neste contexto, o incentivo à participação popular se configura como uma forma de diminuir custos e ampliar o escopo de atendimento, visando atender a

objetivos básicos previstos por estas agências, especificamente UNICEF e UNESCO, quais sejam:

- a expansão da EI¹⁹ constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, P. 09)

Assim, aumenta o número de creches comunitárias, creches domiciliares, onde não há preocupação rigorosa com infra-estrutura, capacitação profissional, material adequado, projeto educacional etc. Rosemberg assinala o recomendado uso de sucata como material de baixo custo e coloca que neste período as instituições se transformaram na “rainha da sucata”. (Um dos materiais pedagógicos mais presentes, ainda hoje, nos estabelecimentos de educação infantil brasileiros, muito acima dos livros de literatura infantil – Censo de Educação Infantil 2000/2001).

Foram, então, implantados inúmeros programas de impacto político, que envolveram, em certa medida, a “participação comunitária”. Pelo menos onze

¹⁹ Educação Infantil.

novos programas foram implantados entre os governos Geisel e Figueiredo: entre eles o de Educação Pré-escolar. Na verdade, foram criados, no período, dois grandes programas de massa de Educação Infantil administrados por organismos federais: um na área da assistência, através da LBA (Legião Brasileira de Assistência), que implantou o Projeto Casulo; outro, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, implantado pelo Ministério da Educação, recuperando, além do ideário e prática de participação comunitária, a estrutura administrativa e rede capilar de penetração municipal do Mobral²⁰.

Vemos, assim, que os movimentos populares têm seu mérito de engajamento, de luta, de participação, mas, infelizmente, têm também a desvantagem de acabarem sendo utilizados, de forma manipulativa, colaborando para escusa do Estado em assumir o dever para com a população carente, principalmente no que se refere à assistência em educação, que sofre significativamente com a diminuição do investimento público nesta época. Rosemberg (2002) acredita que um dos fatores que contribuiu para tais acontecimentos foi o despreparo da comunidade nas questões de atendimento infantil.

Quando tal modelo de educação infantil de massa atingiu o Brasil, o atendimento ainda era muito reduzido e concentrava-se no setor privado. O tema da EI suscitara pequena produção acadêmica, não tendo provocado, ainda, um debate nacional. Ou seja, não dispúnhamos, naquele momento, de interlocutores preparados para questionar ou aprimorar o modelo que estava sendo proposto. Ao contrário, o modelo de “participação comunitária” tinha – e ainda parece ter – boa acolhida, inclusive entre segmentos sociais progressistas (Silva, 2001). Com efeito, Costa (2001), ao analisar as escolas comunitárias (o comunitarismo, como denomina) para além da EI no

²⁰ Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos.

período aqui focalizado, assinala que uma das motivações para sua expansão foi “o forte tom anti-escolar, amparado em toda uma avalanche de análises que caracterizam os sistemas educacionais sobretudo como aparelhos de dominação social e reprodução do status quo... (ROSEMBERG, 2002, p.12)

Porém, já no final da ditadura militar, há uma nova mentalidade, novos atores sociais envolvidos, e uma melhor capacitação dos movimentos sociais, resultando em maior consciência sobre a necessidade de uma educação de qualidade, com locais e materiais adequados e profissionais capacitados. Os dois principais movimentos destacados por Rosemberg são o movimento de mulheres e o movimento “criança pró-Constituinte”. Tais movimentos conseguiram que a educação infantil fosse reconhecida como uma extensão do direito universal de educação, e o direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas.

A emergência desses movimentos sociais, que se caracterizou pela conquista do direito a ter direitos, do direito de participar da redefinição de direitos e da participação na gestão da sociedade, resultou numa participação com projetos em várias áreas, na elaboração da Constituição de 1988, chamada de “constituição cidadã”²¹, porque prevê a participação direta dos cidadãos por meio dos institutos de democracia (plebiscito, referendo, tribunas populares, conselhos, e outros canais). O artigo 1º da Constituição dita: “Todo poder emana do povo, que o exerce indiretamente, através de seus representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”

²¹ Termo que circulava na época, devido ao intenso movimento popular que se expressava em sua formação, que ganhou um cunho “oficial” pela voz de Ulisses Guimarães.

A partir de então, ao longo da década de 1990, torna-se mais clara e consolidada a proposta dos movimentos sociais de participação da redefinição de direitos e da gestão da sociedade, não reivindicando apenas serem incluídos na sociedade, mas fazendo parte da definição do tipo de sociedade em que querem ser incluídos.

Carvalho (1998) coloca em destaque as áreas que envolveram políticas de defesa da criança e do adolescente e de assistência social. A participação da sociedade organizada, fazendo pressão e construindo espaços de co-gestão, resultou em contribuições para o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, e para o LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, redefinindo uma política tradicionalmente marcada pelo paternalismo e clientelismo, em um novo modo mais universal e democrático e submetidas ao controle social de movimentos sociais e entidades profissionais.

Com isso, vemos as discussões acerca da educação infantil se ampliarem fortemente, com atores sociais gabaritados que, mesmo conscientes das adversidades, estão engajados na luta pela melhoria do atendimento à infância. Após a votação da Constituição, uma nova equipe ocupou o setor de educação infantil no MEC/Coedi (Coordenação de Educação Infantil), elaborando, em 1993, uma nova proposta nacional de política para o campo. As diretrizes gerais dessa proposta, resumidas no documento de Política de Educação Infantil, afastaram-se do modelo “não formal” de baixo investimento público, adotando metas de expansão com atendimento de qualidade, buscando operacionalizar as diretivas constitucionais sobre EI como

direito à educação da criança de 0 a 6 anos. Essas propostas do MEC, no governo do presidente Itamar Franco, foram elaboradas com participação de segmentos sociais – universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários – que já haviam acumulado um repertório de conhecimentos e experiências sobre este setor das políticas sociais e constituído o consenso de expandir a EI com qualidade para todas as crianças cujas famílias por ela optassem (ROSEMBERG, 2002).

Entre as sete diretrizes dessa proposta, Rosemberg destaca duas como sendo as mais importantes na demarcação de ruptura com o modelo anterior:

- equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação;
- formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior. (ROSEMBERG, 2002, p.16).

Entretanto, como assinala Rosemberg, o governo posterior, de Fernando Henrique Cardoso, interrompeu a implantação dessas propostas, incorporando os cânones do FMI (Fundo Monetário Internacional), no plano das políticas econômicas e o do BM (Banco Mundial), no plano das políticas educacionais, o que representou, resumidamente, na adoção de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; e o da retomada

da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres.

A prioridade no ensino fundamental resultou numa emenda constitucional²² instituindo o Fundef – Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, que determinou a subvinculação de recursos dos Estados e Municípios, obrigando que 15% dos 25% destinados à educação fossem dirigidos a esse nível do ensino. Restaram 10% para serem investidos em educação infantil, ensino supletivo e outros programas educacionais. Guimarães (2001) aponta para os prejuízos à educação infantil com a implantação do Fundef, que causou uma desaceleração no crescimento da educação infantil que, até então, havia apresentado um crescimento contínuo.²³

E neste momento, do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, está em andamento uma nova proposta de emenda constitucional, criando um novo Fundo, chamado Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação²⁴, que segue a mesma linha do Fundef, ampliando a cobertura e os investimentos, porém não incluindo a educação infantil em sua totalidade. Apenas a pré-escola está incluída nas novas faixas de valores aluno/ano. Ou seja, a creche ainda não receberá a atenção merecida dentro das políticas públicas de educação. Há um movimento já apontando os prejuízos

²² Emenda Constitucional nº 14 e Lei nº 9.424/96.

²³ Dados do Relatório da Educação Infantil MEC/INEP, mostram um crescimento de 30,2% no período 1987-1997, um decréscimo de – 4,2% de 1997 – 1998, retomada de 7,5% de 1998 – 2000 e 8,9% de 2000 – 2001.

²⁴ A Proposta de Emenda Constitucional está disponível no site do MEC.

prováveis e se mobilizando na tentativa de alterar a proposta. Além deste fator, também está em discussão a questão dos recursos destinados às instituições filantrópicas, que não estão incluídas no programa – apenas as instituições públicas estão. Enfim, continua o dilema da proveniência dos recursos – da Educação ou da Assistência? – para as instituições filantrópicas.

Portanto, o que constatamos é um processo de avanços e retrocessos no campo da educação infantil, e o pretendido, neste capítulo, foi mostrar um pouco da importância da participação social que, como vimos, pode ser cooptada por interesses escusos, porém seu valor é fundamental na construção de um novo modelo de atendimento à infância. Por mais que o poder público seja determinante, se não houver críticas, denúncias e reivindicações dos atores sociais, o descompromisso e descaso podem ser muito maiores, conforme assinala Carvalho (1998):

Tudo isso faz com que sejam muito precárias quaisquer previsões sobre o futuro da “participação”. O que podemos fazer é uma aposta, baseados no contínuo esforço dos excluídos deste país na construção de uma sociedade que reconheça seu direito a ter direitos. [...] Hoje, todos os que partilhamos a cultura e as crenças de libertação e de igualdade, levamos, ao invés de certezas, interrogações; seguimos adiante aferrados à teimosia de não nos submeter à ‘carapaça de aço’, de não crer que é vitorioso o homem egoísta e derrotada qualquer “crença na vocação do homem para a solidariedade”, à teimosia de seguir vivendo esta ética e construindo vínculos de responsabilidade cidadã. [...] podemos ver que as incertezas não paralisam a ação coletiva, a luta pela publicização da política, pela construção de espaços mais igualitários de reconhecimento e garantia de direitos. (CARVALHO, 1998, p. 18)

Portanto, sabemos que o futuro da educação infantil ainda precisará de muita participação, reivindicação e luta, para que alcance o patamar de qualidade que

merece e para que as propostas da “educação cidadã”, como preconizada pela lei, realmente saiam do papel e façam parte da realidade concreta da infância brasileira, liquidando, assim, a dívida que esse país tem com a infância e a educação, fazendo com que os direitos sociais sejam tratados como norma, e não como meta inatingível.

Passaremos, então, para a discussão da proposta da educação infantil cidadã, que já sabemos, de antemão, não se transformou em realidade. Porém é inegável o avanço da lei, representado por uma concepção de criança como um ser completo, sujeito de direitos e pela consolidação, ainda que somente no papel, de pressupostos justos para uma educação digna.

2.1. A Proposta da Lei para uma Educação Cidadã

Constituição Federal - Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esse artigo da Constituição Federal coloca a criança e o adolescente num lugar de importância nunca antes reconhecido, o lugar de sujeitos de direitos, que

devem ser assegurados, com prioridade, pela família, sociedade e Estado. Entre os vários direitos de que agora são titulares, está o direito à educação, que é estabelecido no art.205 como um direito de todos, e no que se refere à educação infantil, fica estabelecido o dever do Estado de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. (art. 208, inciso IV).

São as crianças e adolescentes que possuem o direito à educação, não apenas os pais que possuem o direito a instituições educacionais para seus filhos. Isso tem um significado importante, e marca a mudança para uma nova concepção da criança – a criança cidadã.

A principal mudança que a legislação sobre a educação traz, decorrente desta concepção sobre a criança como um sujeito de direitos, é a consideração desta como um ser inteiro, completo, não um *vir a ser*, um adulto pequeno. A criança é considerada em sua particularidade, é um ser em desenvolvimento, que possui características próprias, um tempo próprio, uma forma de se expressar própria, e deve ser respeitada nesse seu jeito próprio, pois, sendo diferente dos adultos, não tem o dever de se comportar como ele. A criança é vista como um ser vivo, ativo, detentora e produtora de conhecimentos, que devem ser considerados. As diretrizes pedagógicas assim o dizem:

[...] a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um 'vir a ser'. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de

autonomia frente às condições de seu meio. (Política Nacional de Educação Infantil, 1994)

Com isso, a criança tem agora considerados seus múltiplos aspectos, que devem ser contemplados pela educação. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelece:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Portanto, a criança é considerada um ser com emoções e conhecimentos, um ser que faz parte da sociedade, que age e interage com outros, e suas ações e reações têm importância e fazem diferença nesta sociedade. Isto tudo deve estar presente na educação. As creches e pré-escolas não podem mais ser um lugar onde as crianças apenas ficam para que os pais possam trabalhar. Não podem mais ser apenas lugar de cuidados elementares, como se a criança estivesse à parte de todo o processo histórico-cultural de sua comunidade e fosse indiferente ao que acontece ao seu redor. Como se, entrando na instituição, entrasse num outro mundo, onde não levaria nada de seu, e que também, ao sair, não levaria nada para si, e isso fosse suficiente para seu desenvolvimento.

A nova concepção exige que a criança seja vista como um ser participante de sua realidade, e as instituições devem ser parte desta realidade, ou seja, deve haver conexões entre o dentro e fora, deve ser um espaço de trocas que propiciem o desenvolvimento, o crescimento, garantindo o espaço da criança no

mundo, não o isolamento e alheamento, erroneamente concebido como forma de segurança contra o “mundo lá fora”, que vem desde que se instituiu a educação da criança fora do espaço doméstico e comunitário. Agora, resgatando a compreensão de que é necessário, para o desenvolvimento integral da criança, respeitar as interações da criança e seu meio físico e social, já que esta é um ser social e histórico, a Política Nacional para a Educação Infantil propõe ações pedagógicas que podem ser resumidas, de acordo com Leite (2001), da seguinte forma:

- a atuação do adulto deve ser de incentivo, questionamento, proposições e facilitação do processo de interação com os outros, considerando isso de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança;
- devem ser oferecidas oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é nesse embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade;
- estimular a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, enfrentamento independente de problemas, uso de várias formas de expressão e exploração do meio ambiente, físico e social;
- oferecimento de oportunidades de fortalecimento da auto-estima e de construção da identidade;
- respeitar e incorporar a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de

acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado;

- considerar que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo;
- valorizar o trabalho cooperativo, pois ele propicia o confronto de ponto de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade;
- combinar a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança.

Vemos, nessas diretrizes, que a criança é considerada em sua particularidade cultural e individual, em seu ritmo de desenvolvimento, enfim, é considerada como um ser único e, para seu desenvolvimento, isso deve ser respeitado; as ações devem estar em sintonia com essa especificidade, ações que combinam cuidado e educação, sendo funções complementares e indissociáveis, encerrando a discussão sobre cuidar ou educar.

Todas essas novas concepções e diretrizes educativas resultam de um novo olhar e modos de atuação junto às crianças, e isso exige qualificação do adulto que vai trabalhar com elas. Exige que este seja um profissional de educação infantil, que possua conhecimentos e habilidades para o desempenho desta tarefa, que é tão importante, bela e complexa.

Com isto, chegamos às considerações sobre as pessoas que, diretamente, irão proporcionar o desenvolvimento almejado, para que as crianças sejam realmente cidadãs e se desenvolvam como tal.

Vimos, desde o percurso histórico que fizemos, que os sujeitos diretamente envolvidos na lida com as crianças nas instituições infantis, são pessoas sem formação específica para isto. Desde o início, da *roda dos expostos*, são mulheres pobres, escravas, com pouca instrução. Em toda a evolução das instituições, as mulheres são colocadas neste lugar, porém as únicas que recebiam formação²⁵ eram as responsáveis pela administração das instituições. As mulheres que embalavam, davam alimentação, banho, trocavam as roupas, ficavam na hora de dormir e brincar, ou seja, aquelas que realmente estavam em contato direto com as crianças, não. E isto perdurou até a atualidade, onde vemos que as mulheres responsáveis pelas crianças não possuem, muitas vezes, o curso de nível médio.

A legislação – LDB – agora determina a obrigatoriedade da formação em nível médio, prevendo para o futuro, a formação em nível superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

²⁵ No início, a formação em puericultura e, posteriormente, os cursos de formação e aperfeiçoamento em educação infantil - especialização pré-primária e similares.

Art. 87. IV. § 4º. Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Este último artigo está nas disposições transitórias da LDB, e causou muitos incômodos e discussões sobre a sua real possibilidade de concretização no tempo determinado, porém, não vamos entrar nessas discussões no momento, concentrando-nos na questão das proposições, por enquanto.

Enfim, vimos que houve um avanço preconizado pela Constituição de 1988, pela Política Nacional de Educação Infantil de 1994, consolidada em parte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e que, embora tenha havido retrocesso com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998 (outra discussão em que não nos deteremos neste momento), prejuízos com o Fundef e os previsíveis do Fundeb, a legislação específica representa o resultado de um amplo e rico processo de debate político-ideológico que envolveu vários setores sociais, na busca da ampliação e melhora de qualidade da educação infantil.

Este é um processo inacabado, ainda existem muitas falhas, tanto nos referenciais como na concretização das propostas. As creches e pré-escolas, como agora denomina a lei (creches para o atendimento de crianças até os três anos, e pré-escola para o atendimento dos 4 aos 6 anos), parece-nos que ainda são espaços impregnados de velhas concepções sobre a infância, a educação e o cuidado, e compostos de funcionárias sem instrução ou preparo adequado para o atendimento às crianças. Além disso, não foram resolvidos os problemas referentes aos recursos,

sendo ainda a Assistência responsável pelo repasse às instituições filantrópicas e, em muitos municípios, a Educação ainda não assumiu a regulamentação e fiscalização de tais entidades.

Como assinala Campos, *“o divórcio entre a legislação e a realidade, em nosso país, não é de hoje, nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por uma distância entre o que é colocado no papel e o que realmente é feito nas ações governamentais”* (CAMPOS, 2002, p.27). Porém, trata-se de um avanço considerável, propiciador de mudanças e da possibilidade de se exigir com propriedade ainda maior a atenção prometida. É uma nova etapa numa luta que vem sendo travada e que, a cada conquista, faz com que se comemore e tome novo fôlego para o trabalho que se configura pela frente.

Como diz Oliveira (2002), os avanços na legislação levantam novos desafios, representados pela mudança de concepções, crenças e valores, que não se transformam de uma hora para outra, pois são construídos histórico-socialmente e absorvidos desde que nascemos, exigindo muita discussão e reflexão para serem transformados. Com isso, tem-se a compreensão de que a legislação em si não garante a mudança, esta é um processo que envolve os vários atores sociais – família, escola, comunidade, governo.

Enfim, é um processo que envolve as pessoas preocupadas, engajadas, responsáveis por obrigação ou por consciência na educação e cuidado da infância num país campeão em desigualdade social (está entre os cinco primeiros),

onde as crianças constituem o grupo etário em que há mais pobreza, sendo a população mais afetada por ela, sujeita à opressão e violência. São esses atores sociais, organizados em diferentes movimentos, com perspectivas diversas (algumas com concepções novas, outras mais conservadoras), órgãos não-governamentais, universidades etc., as pessoas capazes de transformar esta realidade, ainda que não da forma como gostaríamos, mas da forma que é possível, diante de todas as dificuldades e limites. Limites que são também dos próprios atores sociais, e das autoridades governamentais. A história das instituições e legislação sobre a infância no Brasil é também história sobre as pessoas envolvidas neste processo, sobre suas motivações, intenções e limitações.

No próximo capítulo discorreremos um pouco sobre a história no município de Londrina, cidade do Paraná, local desta pesquisa, focando os problemas sociais e o desenvolvimento da rede de assistência à infância desfavorecida.

Londrina é a quarta²⁶ maior cidade do sul do país; designada pólo regional, sua área de influência abrange 66 municípios diretos e 169 indiretos. A população é de 480.822 habitantes, sendo 51,70% economicamente ativa . O PIB per capita é de R\$ 7.624,00²⁷.

Historicamente voltada para a agropecuária, o desenvolvimento industrial é relevante, mas a infra-estrutura de serviços e comércio é sua marca

²⁶ Perdeu o terceiro lugar recentemente para a cidade de Joinville, Santa Catarina, porém os órgãos públicos relutam em incorporar esta realidade, mantendo em seu marketing a antiga posição.

²⁷ Dados do IBGE/censo 2000/2002.

principal, e o investimento na expansão do turismo de eventos e negócios vem tornando a cidade um referencial neste setor. A cidade conta com 3077 estabelecimentos industriais, 12.670 comerciais e 11.674 de prestação de serviços.

Na área de educação, possui 11 estabelecimentos de ensino superior – apenas um deles público, constituindo um centro educacional que atrai estudantes de várias regiões do país. Sua rede de ensino público médio e fundamental é formada por 239 escolas. E a rede de creche e pré-escolas é formada por 74 centros de educação infantil, entre estas, 12 municipais e 62 filantrópicas²⁸. Este é o nosso foco de atenção.

Londrina é uma cidade com recursos significativos, pólo regional, quarta cidade do sul do país, e no que se refere à educação infantil mostra uma particularidade contrastante com essa riqueza. Diferente da maioria dos municípios do Estado e do País, onde o número de estabelecimentos públicos é maior que os privados filantrópicos, Londrina apresenta uma inversão neste quadro, com uma predominância grande do número de filantrópicas.

Os últimos dados do Censo Escolar de 2004 mostram que o número de matrículas, na creche e pré-escola no Estado do Paraná, é maior nas instituições públicas, sendo, em alguns municípios, equivalente ao das filantrópicas. Já em Londrina há uma diferença bastante significativa, conforme vemos no quadro a seguir.

²⁸ Prefeitura do Município de Londrina. Site www.londrina.pr.gov.br

Quadro 1: Número de Matrículas na Educação Infantil no Paraná – Censo Escolar 2004

Localidade	Dependência administrativa									
	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Paraná	84	79	101	1532	66375	172282	31695	74463	98255	248356
Curitiba	84	79	5	417	12099	9297	6468	15830	18656	25623
Maringá	0	0	0	409	2412	4516	1343	4764	3755	9689
Londrina	0	0	96	227	404	4573	4070	9738	4570	14538

Fonte: MEC/Inep, 2005

Quadro 2: Número de Matrículas em Porcentagem

Localidade	Dependência administrativa									
	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Paraná	0,09	0,03	0,10	0,62	67,55	69,37	32,26	29,98	100	100
Curitiba	0,45	0,31	0,03	1,63	64,85	36,28	34,67	61,78	100	100
Maringá	-	-	-	4,22	64,23	46,61	35,77	49,17	100	100
Londrina	-	-	2,10	1,56	8,84	31,46	89,06	66,98	100	100

Fonte: MEC/Inep, 2005

Estes dados chamam a atenção e aguçam a curiosidade sobre os motivos e a forma como isso se configurou na cidade. A história do município, no capítulo seguinte, talvez nos forneça algumas respostas.

3. HISTÓRIA DA CIDADE DE LONDRINA – ALGUNS ASPECTOS

Neste capítulo abordaremos um pouco da história da cidade de Londrina, sua colonização e desenvolvimento, apoiando-nos no material do historiador londrinense, Arias Neto (1993). Veremos, em seguida, algo sobre o desenvolvimento da assistência social na cidade, voluntária e pública, apoiada em Alves (2002), Lolis (1993) e Silva (1999), que tiveram a pobreza e assistência em Londrina como objeto de pesquisa de doutorado e, por fim, falaremos sobre a transição das instituições de atendimento infantil da secretaria da Assistência Social para a da Educação, utilizando a tese de Costa (2003).

3.1. Colonização e Desenvolvimento da Cidade

Londrina, a “pequena Londres”, recebeu esse nome em homenagem aos técnicos ingleses que aqui chegaram na década de 20, em busca de riquezas e solo fértil. Localizada no Norte do Estado do Paraná, em 1924, a região recebeu a primeira visita do representante do banco inglês N.M. Rothschild & Sons, Lord Lovat. O interesse nas terras como forma de lastrear os débitos do Brasil com o banco resultaram na fundação da Brazil Plantation Syndicate, transformada em 1925 em Paraná Plantations Ltd., com a respectiva subsidiária brasileira, a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP).

O objetivo inicial da Companhia era o plantio de algodão, expandindo a fronteira agrícola por todo o norte paranaense, formando o chamado Norte Novo, que abrangia as cidades de Londrina, Maringá, Apucarana, Araçongas, Nova Esperança, Paranaíba, Porecatu e Jaguapitã, num lote de 8.470 km² adquirido do governo paranaense. Porém, já em 1931, a companhia desistiu da cultura algodoeira, devido aos baixos preços obtidos pelo produto e pela falta de sementes de qualidade na região. A Companhia passou, então, a lotear as terras adquiridas, intercalando os lotes em vários tamanhos, permitindo o surgimento de pequenos, médios e grandes proprietários, além de datas na zona urbana emergente – o Patrimônio Três Bocas, futura Londrina.

Iniciou-se o plantio do café, que se tornou base econômica do município, graças ao clima e à terra roxa, que produziam um produto de alta qualidade, possibilitando o direcionamento para o mercado externo, gerando alta rentabilidade aos produtores. Com isso, muita propaganda foi realizada falando das facilidades no cultivo do café e outras culturas, atraindo imigrantes de várias partes do país e do exterior: italianos, japoneses, alemães, espanhóis, portugueses, que se dirigiram para cá em busca de trabalho e melhores condições de existência.

Londrina tornou-se pólo da região norte e em 1934 conquistou sua emancipação política. A população de 1.346 habitantes cresce para 20.527 habitantes em 1936. Novos e maiores investimentos foram feitos, ampliando a área de loteamento e garantindo acesso à comunicação e escoamento da produção. Em 1935 os trilhos da

Companhia Ferroviária São Paulo - Paraná chegaram em Londrina, aumentando e diversificando o comércio na região.

Em 1944 a CTPN foi vendida para o grupo Vidigal – Mesquita, de São Paulo, e a companhia Ferroviária São Paulo – Paraná foi transferida para o governo federal. A cidade contava 52.000 habitantes e o preço do café havia começado a se recuperar, após a crise no início da década, disparando após o final da guerra em 1945, gerando as primeiras fortunas, principalmente em Londrina. A partir daí o norte do Paraná passa a ser apresentado como o Eldorado Cafeeiro, e Londrina foi denominada a Capital Mundial do Café, porém, mais como instrumento de propaganda do que realidade, como descreve o historiador Arias Neto:

[...] as representações da cidade como Eldorado Cafeeiro está vinculado muito mais a perspectiva de progresso dos fazendeiros cuja sustentação real eram os altos valores de exportação do produto, e obviamente, a alta arrecadação municipal daí decorrente, do que da hegemonia da produção em termos quantitativos. (ARIAS NETO, 1993, p. 179)

Com isso, o aumento do número de imigrantes faz com que a população chegue a 71.412 na década de 1950 e, segundo Arias Neto (1993), o crescimento vertiginoso começa a trazer conseqüências negativas, como desestabilizações no sítio urbano, devido à proliferação dos loteamentos, na vida social e nos equipamentos urbanos – insuficiência no abastecimento de água, no fornecimento de energia elétrica e deficiência nas comunicações. Apesar da diversificação econômica, com o comércio e implantação de pequenas indústrias, a

oferta de trabalho era insuficiente, e o desemprego e sub-emprego crescem na cidade (ARIAS NETO, 1993, p.99).

3.2. Problemas Sociais e Assistência em Londrina

Silva (1999), em seu estudo comparativo sobre o modelo assistencial público e o da sociedade São Vicente de Paulo em Londrina, assinala que, com o aumento do número de imigrantes, começam a surgir os problemas sociais na cidade, pois não havia preocupação por parte daqueles que detinham o poder político e econômico em oferecer oportunidades para todos, mas apenas em utilizar os novos moradores, de acordo com a necessidade da produção, como mão-de-obra para a lavoura. Aqueles que foram atraídos pela propaganda de riqueza fácil, ao chegarem, percebiam que haviam sido enganados por falsa promessa. A cidade cresceu ocasionando a aproximação espacial da miséria e da riqueza, incomodando aos últimos.

Havia a dificuldade de lidar com a pobreza. A mendicância gerava mal-estar aos cidadãos de Londrina, também a pobreza visível e as crianças abandonadas. Várias ações foram testadas no intuito de erradicar as situações e pessoas “indesejáveis”.(SILVA, 1999,p. 23)

Lolis (1993), em sua monografia sobre a pobreza em Londrina, aponta que, no período inicial da colonização do município, parecia não existir a questão social, pois a maioria da população era formada de pequenos proprietários de terras. Os problemas que havia eram em função da falta de infra-estrutura dos lotes e buscava-se

a solução em conjunto, como também faziam a construção de escolas, igrejas e hospitais em sistema de mutirão. Dependiam da ajuda mútua e da caridade da igreja. Não havia uma clara responsabilidade do poder público recém-criado: “As questões sociais que começavam a emergir não eram vistas como direito e sim como uma ação humanista e assistencial onde havia uma junção de esforços entre prefeitos e comunidade nas ações isoladas e de caráter pontual” (LOLIS, 1993, p.51).

Logo em seguida, com o rápido crescimento populacional, surgiram necessidades que exigiram do poder público a definição de políticas sociais de caráter coletivo, que não mais podiam ser executadas pela sociedade civil, como serviços de infra-estrutura urbana, escolas, saneamento, serviços de água, luz etc. Surge o primeiro órgão executor de assistência social em 1948 – Departamento de Educação Pública e Assistência Social, porém, persistia o caráter caritativo, como coloca Lolis:

[...] suas ações se restringiam ao encaminhamento de situações emergenciais como: encaminhamento médico-hospitalar, fornecimento de passagens, auxílio financeiro, doação em espécie (alimento e roupas). Grande parte do serviço de assistência era realizado ainda por religiosos e voluntários. O caráter de serviço público era de doação. (LOLIS, 1993, p.51)

Questões como falta de moradia, educação, saúde começaram a se intensificar, e em 1955 surgiu a primeira favela em Londrina, a “Vila do Grilo”, um sítio abandonado, que foi ocupado por 18 famílias que trabalhavam na lavoura do café. Esta favela só foi urbanizada em 1964, quando alemães vindos pela mediação da igreja católica, junto com a prefeitura, construíram 180 casas e um Posto de Saúde. Havia 2.007 pessoas vivendo em 180 barracos sem infra-estrutura básica alguma.

Diante do quadro de miséria que se destacava no cenário da “Capital Mundial do Café”, como consequência do crescente número de levas de imigrantes que iam chegando, do aumento de desempregados e sub-empregados, dos loteamentos e vilas na periferia sem infraestrutura mínima, a preocupação das elites também aumentava proporcionalmente. Para atender a tais problemas fizeram-se campanhas e criaram-se entidades assistenciais, tendo como alvo a criança e os imigrantes pobres, objetivando a recomposição material e espiritual da cidade. (SILVA, 1999, p. 24)

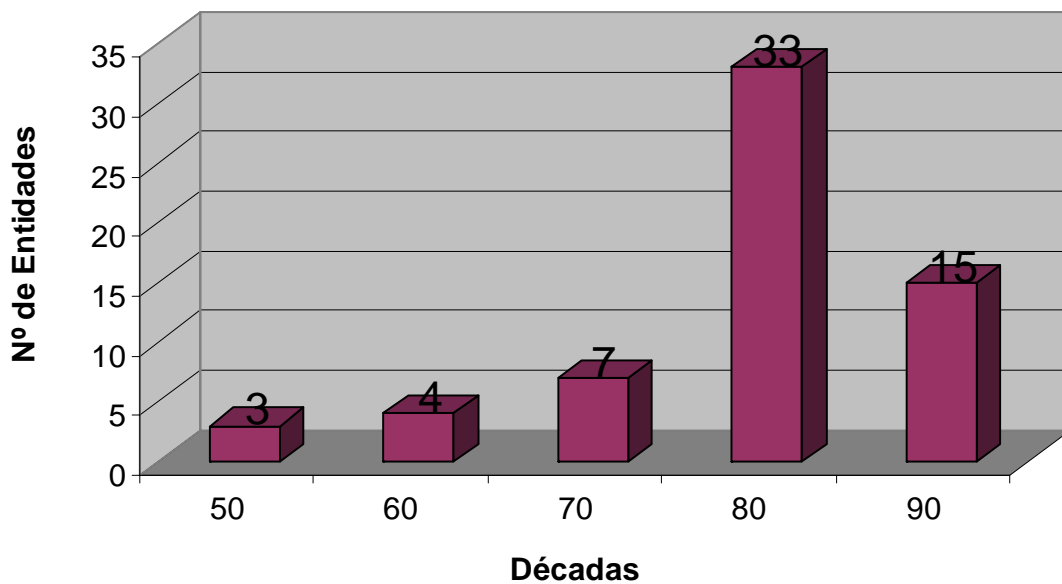
Vemos, portanto, que Londrina, mesmo considerando suas particularidades, seguiu formas semelhantes às adotadas em outros centros e, então, foram surgindo as instituições de atendimento à população pobre, organizadas pela sociedade civil. A primeira delas foi o Internato Lar Batista Paranaense, em 1951, para atender crianças pobres e abandonadas. Em seguida o Albergue Noturno, em 1953, para os que chegavam à cidade e não tinham onde ficar; a Casa da Criança, em 1955, a primeira creche da cidade; a Associação de Amparo ao menor de Londrina, em 1956, para atender crianças e adolescentes; o Asilo São Vicente de Paulo, 1956, para os idosos e o lar Anália Franco, em 1963, para crianças órfãs e abandonadas. Todas instituições filantrópicas que surgiram a partir da iniciativa de grupos da comunidade londrinense e de religiosos.

Alves (2002), em seu estudo sobre as instituições assistenciais em Londrina no período de 1940 a 1980, coloca que os objetivos institucionais eram materiais, sociais e espirituais. Os prestadores de serviços se propunham a assistir a indigência, o desamparo e as incapacidades, imprimindo a moralidade da ordem social que deveria ser seguida e que, mesmo involuntariamente, aqueles indivíduos necessitados subvertiam. Alves aponta para o caráter de controle social exercido pelas

entidades no sentido de controlar e educar a população desfavorecida, reproduzindo aqui a mesma filosofia adotada em todo o país, como vimos nos capítulos anteriores.

Assim, podemos observar, a partir do gráfico sobre o número de instituições específicas de atendimento à infância, que também aqui se intensificou o surgimento de creches na década de 1980, movidas pela ação popular e incentivada a manutenção por meio de associações ou instituições religiosas. Nos anos de 1980 a 1989 foram criadas trinta e duas creches, quando totalizou no município quarenta e sete creches.

Gráfico 1: Evolução das Instituições Filantrópicas de Londrina



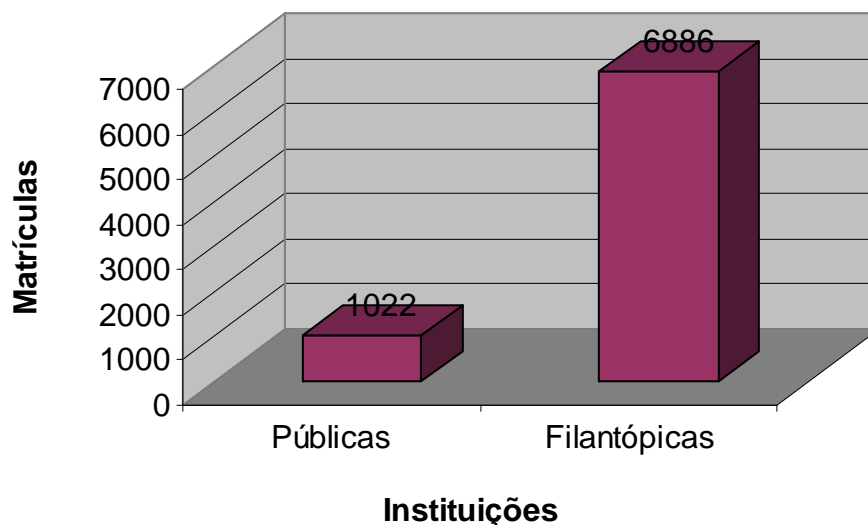
Fonte: Alves, 2002.

Estas entidades eram supervisionadas pela Secretaria de Saúde Coletiva e Promoção Social, criada em 1970 que, conforme assinala Lolis (1993), era

uma estrutura pública responsável pelo atendimento às demandas sócio-assistenciais, restrita, do ponto de vista administrativo, técnico e político, a um departamento de Serviço Social subordinado à Saúde. Somente em 1992 foi implantada a Secretaria Municipal de Ação Social, estruturando uma política de ação social voltada para a articulação com as instituições assistenciais não governamentais, estabelecendo convênios técnico-financeiros e estruturando o Conselho Municipal de Assistência Social, que passou a atuar em 1995.

De 1990 a 2004, o número de creches passou para setenta e quatro, sendo sessenta e duas não governamentais e doze municipais. O número de matrículas nas instituições não governamentais em 2005 – mês de referência março - é de 6.886 crianças e o número nas governamentais é de 1.022, totalizando 7.908 crianças atendidas, conforme nos mostra o gráfico dois.

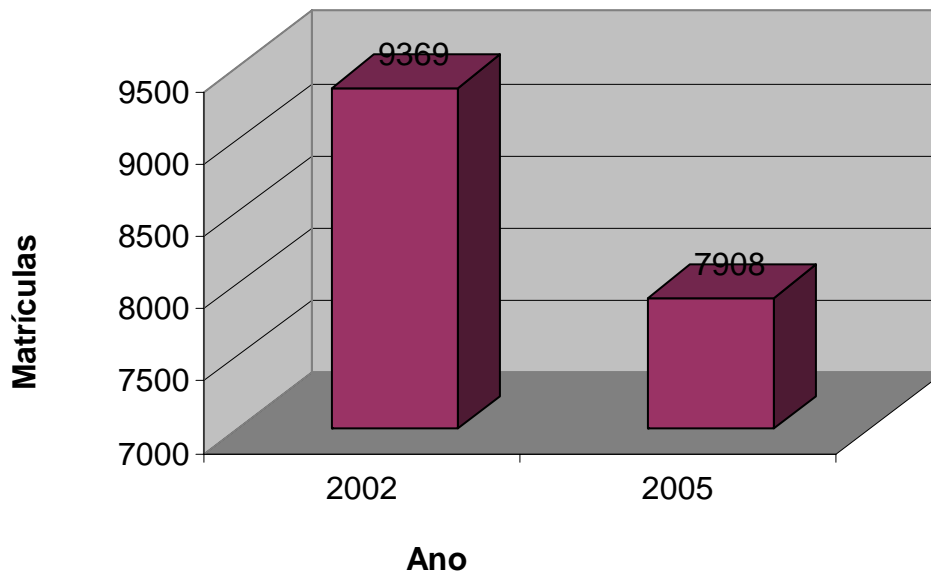
Gráfico 2: Número de Matrículas nos Centros de Educação Infantil na Cidade de Londrina em 2005



Fonte: Documentos da Secretaria de Educação do Município de Londrina

Este número era maior em 2002, quando 9.369 crianças eram atendidas. Segundo a Secretaria da Educação, esta queda foi devida à transição da responsabilidade sobre as instituições da Secretaria de Assistência Social para a de Educação, que iniciou o processo de adequação às normas prescritas na LDB, implicando no descredenciamento de três creches em 2004, e na diminuição do número de vagas nas unidades. Ou seja, a passagem para a Secretaria da Educação não implicou na resolução de problemas existentes, e sim numa extinção das vagas que já eram reduzidas. A forma encontrada para resolver a situação foi a mais simplista e indiferente à grande demanda da população, demonstrando incapacidade ou desinteresse para com a questão. Sob o pretexto de adequação às normas, a Secretaria desconsiderou as conseqüências para aquelas crianças que perderam sua vaga, quando deveriam ganhar melhora de atendimento. Esta diferença numérica pode ser bem visualizada no gráfico três.

Gráfico 3: Comparação do Número de Matrículas



Fonte: Documentos da Secretaria de Educação do Município de Londrina

Essa é uma diminuição significativa que agravou ainda mais a situação do município, que possui uma demanda reprimida de mais de treze mil crianças desde 1996, conforme dados do Censo do IBGE. A demanda é bem maior que a população atendida (7.908), quase o dobro, constituindo-se numa questão séria no município, que, até então, não foi resolvida e as perspectivas não são positivas para o futuro próximo, conforme veremos mais adiante.

Além deste problema da demanda, as sessenta e duas creches filantrópicas do município enfrentaram a falta de repasse de recursos pelo poder público, problema comum e antigo e, por isso, em 1994 elas se uniram e fundaram o 'Fórum das Creches'. Motivadas pela necessidade de articulação, fortalecimento e organização, as representantes das instituições não governamentais concluíram que a união seria a melhor forma de trocar experiências e obter representatividade para reivindicar, junto ao poder público, o repasse de verbas.

O Fórum se constituiu num espaço importante de informações, discussões, reivindicações e representou o fortalecimento político do segmento. Seu papel foi fundamental no processo de transição de secretarias, informando e dando apoio aos gestores e cobrando do poder público viabilização para as adequações necessárias. Costa (2003) coloca que as conquistas das entidades não governamentais de atendimento à infância mereceram destaque e resultaram na representação destas nos três principais Conselhos que atuam na área da infância: Educação, Assistência Social e Direitos da Criança e do Adolescente.

Para o Fórum, isto resultou em maior credibilidade do segmento na comunidade, e garantiu um contrato de parceria com a Prefeitura com maior autonomia na utilização dos recursos e com o aumento do valor *per capita* (Costa, 2003, p.177).

Entre os objetivos do Fórum, além da complementação de recursos, está a participação na luta pelo aumento do número de unidades educacionais para atender a demanda do município e a melhora na qualidade do atendimento. Desde então, o Poder Judiciário e entidades de defesa dos direitos da criança (Fórum das Creches e CMDCA) têm cobrado do município ações que implementem o atendimento às crianças de zero a seis anos, culminando numa Ação Civil Pública, em 2003, promovida pela promotoria da Vara da Infância e Juventude contra a Prefeitura.

3.3. A Transição das Instituições de Atendimento Infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação

A transição das creches para a Secretaria da Educação começou a ocorrer em 1998, com a Portaria 291 de 14 de Abril de 1998, que designou uma comissão composta de seis membros – técnicos das duas secretarias. Este processo foi lento. Primeiro foi realizado um estudo pela Secretaria, levantando a situação das creches e pesquisando formas de transição realizadas em outros municípios do Estado. Após este estudo, optou-se por uma transição gradativa e planejada, iniciada em 2000 com as doze unidades do próprio município. Somente após estas serem incorporadas à

Secretaria de Educação, iniciou-se o processo com as entidades filantrópicas, com a Portaria 403 de 25 de Junho de 2001.

No Plano Municipal de Educação Infantil de Londrina, ainda em fase de elaboração e discussão, sendo iniciado na Conferência Municipal de Educação de Londrina em 2004, relata-se sobre este processo, denunciando, ainda que sem a intenção, a situação calamitosa em que se encontrava o segmento:

Este processo foi árduo, uma vez que as instituições de Educação Infantil no Município de Londrina, principalmente a chamada “Creche”, seja ela pública ou filantrópica, trazia em seu bojo problemas quanto às suas políticas de atendimento. O encontrado na rede de Educação (pública ou filantrópica) foi um total sucateamento das unidades, com prédios, mobiliários e pessoal inadequados às normas educacionais. (Secretaria de Educação, 2004, rascunho do Plano Decenal de Educação Infantil).

O diagnóstico da rede de Educação Infantil levantou os seguintes problemas:

- Falta de vagas para crianças de zero a seis anos nas instituições (públicas e filantrópicas) na zona urbana e rural;
- Falta de articulação entre as políticas sociais (saúde, educação, mulher, idoso e outras);
- Falta de coordenação pedagógica nas Instituições de E. I.;
- Merenda escolar insuficiente para o atendimento à demanda das entidades filantrópicas conveniadas de E. I., bem como falta de orientação para elaboração de cardápios;

- Cantinas que oferecem alimentos inadequados aos alunos nas escolas particulares que atendem a E. I.;
- Falta de estrutura do Sistema Municipal de Educação (recursos humanos e materiais) para acompanhar, de maneira mais eficaz, sistematizada e periódica, as instituições de E.I.;
- Falta de efetivação do plano de trabalho pedagógico às Instituições de E.I.;
- Jornada de trabalho excessiva dos profissionais que atuam na E.I. (Secretaria de Educação, 2004, Documento Preliminar).

O plano estabeleceu as metas para a Educação Infantil do Município, das quais falaremos adiante, após relatarmos mais acerca da transição da responsabilidade sobre as instituições da secretaria de Assistência para a Educação. Este processo envolveu o Núcleo Regional de Educação, órgão setorial da Secretaria de Estado da Educação, uma vez que Londrina ainda não havia implantado o Sistema Municipal de Educação, sendo o Núcleo o responsável pelo exercício de fiscalização, orientação e credenciamento de todas as instituições de ensino de Londrina e Região. O Sistema Municipal de Ensino foi instituído no início de 2003.

A Secretaria de Assistência Social continuou atendendo, no que se refere à fiscalização e financiamento, a rede de creches filantrópicas e, no início do ano 2000, orientou as instituições no sentido de prepará-las quanto às adequações que

deveriam realizar para obterem o 'Ato de Funcionamento'²⁹. As adequações consistiam, principalmente, em melhora do espaço físico, contratação de profissionais habilitados e elaboração do projeto pedagógico.

Outro órgão envolvido no processo de transição foi a SETP - Secretaria do Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social³⁰ – através da Regional de Londrina. A representante da regional, no que se refere às instituições filantrópicas de atendimento infantil, informa que a assessoria quanto à transição das secretarias deveria ter sido realizada junto à secretaria do município, mas foi feita diretamente para as entidades; em parte, segundo ela, devido à resistência da secretaria de Educação em assumir toda a responsabilidade no processo.

Além de informações em todos os sentidos e da orientação quanto às providências para as adequações, a Regional disponibilizou recurso do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador para a realização de um curso de capacitação para as atendentes/professoras. Este curso foi realizado por meio de uma articulação entre Estado, Município e Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente em convênio com a UEL – Universidade Estadual de Londrina. Houve apenas uma turma formada em 2002, por integrantes de Londrina e Região. Este curso não atendeu toda a demanda e foi encerrada a parceria.

²⁹ Documento que autoriza o funcionamento de instituição de ensino, desde que esteja de acordo com as regras e deliberações do Conselho Estadual de Educação para atender o público infantil, junto ao Núcleo Regional de Educação.

³⁰ Esta secretaria presta assessoria técnica nas áreas de assistência social, trabalho e segurança alimentar, atendendo prefeituras, órgãos gestores e órgãos não governamentais em relação ao trabalho, idoso, adolescência, criança e outros.

Estas informações demonstram com que dificuldade a Secretaria da Educação recebeu as instituições, ou seja, com resistência e pouca disponibilidade de recursos para adequações e capacitações.

Em meados de 2001, a Secretaria de Educação assumiu definitivamente o processo, e formou uma Comissão composta por dois técnicos da Secretaria de Assistência Social, três da Secretaria de Educação, dois integrantes do Conselho Municipal de Assistência Social, um do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e um do Fórum das Creches. O conselho definiu as ações prioritárias para a consolidação do processo de transição:

1. Orientar sobre os procedimentos para o credenciamento das unidades;
2. Viabilizar proposta para o aumento do valor *per capita* repassado às unidades conveniadas;
3. Promover cursos sobre administração financeira para os mantenedores das unidades conveniadas;
4. Criar mecanismos de assessoramento para as unidades conveniadas nas questões administrativas, de estatuto, de ordem financeira e para a elaboração de projetos de reforma e ampliação das unidades;
5. Promover de maneira sistemática cursos de formação continuada para os educadores, envolvendo todas as áreas de conhecimento;

6. Assessorar as unidades conveniadas nas questões de alimentação e de ordem sanitária;

7. Estabelecer prazo de seis meses no Convênio para as unidades que estiverem com pendências junto ao Núcleo. (LONDRINA. SMAS e SME. Proposta de Transição das Creches Conveniadas, Documento Preliminar, 2001, p. 10 -11, apud Costa, 2003, p.160)

Costa (2003) aponta que neste processo havia uma preocupação em não se perder de vista a questão da população ser usuária da política de assistência social, acreditando na possibilidade de assumir o caráter educativo sem abandonar o assistencial.

As instituições de Educação Infantil da rede não-governamental, que atuam na esfera da Assistência Social, ao serem transferidas para a Secretaria de Educação, estabelecendo um novo vínculo com a instituição pública municipal, por força de convênio financeiro, passaram a experimentar novas situações desafiadoras ao processo de consolidação do caráter educativo de suas ações. Mas, por outro lado, também para a Secretaria Municipal de Educação e para o Núcleo Regional, um desafio inédito foi instituído: orientar, supervisionar e fiscalizar instituições "assistenciais" e/ou "filantrópicas", de Educação Infantil, dentro da perspectiva pedagógica e educacional, porém, sem perder de vista o caráter original delas de atender crianças usuárias da política de Assistência Social. (COSTA, 2003, p. 165)

Todo esse processo representou um avanço na história da Educação local, sem dúvida alguma, porém não foi sem dificuldades e ainda não está acabado. Ainda há muitos ajustes a serem feitos, principalmente quanto a recursos e profissionais mais bem capacitados e remunerados. A questão da educação e assistência está

presente de diversas formas nas instituições de atendimento infantil, porém, em que pese a preocupação acima citada, talvez seja mais pertinente uma preocupação referente ao caráter educativo, se este realmente foi incorporado ou, ainda, aceito pelas instituições. Esta é uma questão sabidamente em processo e, como toda mudança, leva tempo para ser efetivada, tanto em função dos recursos financeiros quanto humanos, pois transformar as idéias já fortemente concebidas sobre a atenção à infância tem se mostrado um grande desafio.

O Plano Municipal contém, além do diagnóstico, as diretrizes da educação a serem seguidas, tomando o referencial da teoria sócio-interacionista como base, citando Piaget, Vygostsky e Wallon e traçando os objetivos e metas para a Educação Infantil do Município. O primeiro ponto colocado se refere à ampliação de vagas, estimando a demanda a partir do Censo Escolar de 2003, que indica um número aproximado de 35.666 crianças não atendidas pela Educação Infantil. Este número mostra quanto o déficit do município em relação ao número de vagas vem crescendo ao longo dos anos. Selecionamos alguns dos objetivos e metas do Plano que consideramos mais relevantes. Propõe o texto:

- Construção, ampliação e manutenção da Educação Infantil, atendendo as normas de Legislação vigente, considerando os dados do Censo Escolar de 2003 do Município de Londrina, das crianças de zero a seis anos, não atendidas (35.666), na seguinte proporcionalidade:
 - ✓ Ampliação de 20% das vagas até 2007;
 - ✓ Ampliação de mais 30% das vagas até 2010;

- ✓ Ampliação de mais 50% das vagas até 2014;

Totalizando ao final do Plano Decenal 100% do atendimento à demanda com a concretização dos objetivos através da co-responsabilidade das três instâncias do Poder Público (União, Estado e Município);

- Incentivar, através da isenção fiscal, a participação das empresas para construir, ampliar e manter os Centros de E.I.;
- Organizar Fóruns anuais municipais para a discussão e definição de Políticas Sociais Públicas a partir da implantação do Plano Decenal;
- Buscar parcerias com ONGs, Universidades, Conselhos, Institutos de Educação, Empresas, Sindicatos, Associações, Órgãos e Secretarias da Administração Pública Federal, Estadual e Municipal;
- Garantir a ampliação das vagas até 2014 para contratação do coordenador pedagógico com formação em Pedagogia, para todos os C.E.I., através de suas mantenedoras, com carga horária de 40h semanais;
- Garantir, até 2007, dois turnos de trabalho de 6h diárias, reduzindo a jornada de trabalho dos profissionais da E.I.

Desta forma, vemos que o município de Londrina possui uma imensa tarefa adiante, que consiste, principalmente, em ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil e adequar o atendimento para que realmente se constituam como centros de educação.

Em relação aos recursos destinados às entidades, a grande maioria compõe a rede SAC³¹ – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome e todas firmaram convênio com a Secretaria Municipal de Educação. Os recursos recebidos do SAC são utilizados exclusivamente para a compra de gêneros alimentícios, e os recursos do município são destinados para as seguintes despesas: aluguel, pessoal, materiais de consumo para as atividades, contratação de serviços de terceiros para implementação de projetos pedagógicos, gêneros alimentícios e materiais de limpeza, conforme determina o Termo de Cooperação Técnica e Financeira da Secretaria de Educação.

O recurso repassado a estas entidades pelo Município consiste da quantia mensal, *per capita*, em período integral, de R\$ 80,00 (oitenta reais) para berçário e R\$ 60,00 (sessenta reais) para maternal e pré-escola. Desta forma, o valor repassado pelo Município para as entidades não governamentais de E.I., em 2005, para atender as 6.886 crianças, é estimado em 421.280,00 (quatrocentos e vinte e um mil e duzentos e oitenta reais) mensais.

³¹ Serviço de Atenção Continuada.

Já o custo *per capita* mensal dos centros municipais de educação infantil é, em média de R\$ 250,00. Para atender as 1.022 crianças, o custo da educação infantil na rede pública é estimado em R\$ 282.288,00 (duzentos e oitenta e dois mil e duzentos e oitenta e oito reais) mensais³².

Ou seja, o valor *per capita* repassado às instituições não governamentais é um terço do valor *per capita* de uma pública. Isto levanta uma questão: o poder público realmente está valorizando e investindo na educação infantil como um direito do cidadão e um dever do Estado, independentemente de quem está prestando este serviço? Se o município não dá conta de atender à demanda, que por lei é de sua responsabilidade, e ela está sendo atendida, predominantemente (fato importante de se ressaltar), por instituições não governamentais (que estão assumindo uma tarefa que não é de seu dever), por que esta diferença na destinação de recursos? Qual a justificativa para tal discrepância em termos de valores? E qual o resultado em termos do atendimento do direito da criança a uma educação de qualidade?

Enfim, este é o panorama geral da situação da educação infantil no município de Londrina, que pode ser considerada ainda bastante insuficiente quanto à demanda atendida, ao número de instituições públicas e aos recursos repassados para as instituições não governamentais. E este cenário, aliado ao conhecimento produzido sobre infância e educação infantil ao qual tivemos acesso, trouxe a questão central deste trabalho de pesquisa e a definição do objetivo: investigar o que move as pessoas

³² Este valor é de 2003, pois, a Secretaria não tinha os dados atuais disponíveis.

envolvidas nas instituições filantrópicas do município de Londrina a se dedicarem ao atendimento infantil, quais suas concepções sobre infância e educação.

No próximo capítulo veremos a metodologia desta pesquisa, como e onde ela foi realizada e, então, discutiremos os dados encontrados.

4. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia que fundamentou este processo de investigação. A metodologia qualitativa foi escolhida por nos fornecer o embasamento epistemológico e ético na busca das respostas que nos propusemos no início, assim como os procedimentos metodológicos dos quais nos utilizamos para atingir o objetivo de desvendar o motivo pelo qual as pessoas se envolvem na educação infantil, produzindo um conhecimento sobre a particularidade local deste fenômeno social – educação infantil no município de Londrina, revelando sua importância por meio de um registro histórico desse momento de construção de uma nova realidade na educação infantil, propiciando algumas reflexões sobre a mesma.

A metodologia qualitativa é proposta como uma forma de pensar as exigências epistemológicas que acompanham o estudo da subjetividade como nível constitutivo do indivíduo e das diferentes formas de organização social. A subjetividade não é um produto da cultura, é, em si mesma, constitutiva da cultura, afirma Rey (1999). Por isso, a expressão do pensamento humano é uma verdade, entre as várias existentes, uma vez que a realidade humana é plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica.

Os princípios fundamentais em que a epistemologia qualitativa se apóia, orientam o caminho investigativo e fornecem liberdade maior para a investigação e produção científica, sem perder a consistência e a coerência. Considera o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa, ou seja, o conhecimento é

uma interpretação necessária para dar sentido a expressões da pessoa estudada, num processo de integração, reconstrução e apresentação dos diversos indicadores produzidos durante a investigação, que visa mostrar a singularidade e complexidade de cada objeto de estudo.

Por isso, o estudo de caso qualitativo é o instrumento adequado para os fins a que nos propomos, que é o de investigar a subjetividade dos atores envolvidos na educação infantil. A subjetividade aqui é considerada como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, que só existe pela atividade humana, portanto a objetividade – mundo e a subjetividade – homem se constituem uma à outra.

Esta visão da subjetividade nos é fornecida pela perspectiva sócio-histórica, que vem complementar o embasamento epistemológico desta investigação. Esta perspectiva foi escolhida por dar relevância ao caráter de construção histórica dos fenômenos, ou seja, o constante movimento e transformação destes e, portanto, considera a necessidade de examinar cada objeto de pesquisa buscando compreendê-lo em sua totalidade concreta, na qual as partes estão em interação, permitindo que o fenômeno se constitua e se manifeste.

Dentro desta perspectiva, o construcionismo vem nos oferecer a compreensão de que a finalidade da pesquisa qualitativa é a produção de conhecimento como algo em permanente abertura para o novo, frisando a importância do desenvolvimento promovido para os envolvidos. Como assinala Freitas (2002), o pesquisador é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações, ele

se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se, o que vem a ser tão significativo quanto qualquer outro resultado encontrado, uma vez que os objetivos de uma pesquisa vão além de uma produção precisa de conhecimento.

Por fim, essa construção foi norteada pelo objetivo de desvelar as motivações, concepções, relações e interpretações que produzem sentido e que motivam a existência particular desta instituição, considerando sua inserção no contexto local, buscando produzir um registro histórico sobre sua realidade, gerador de conhecimento e propiciador de reflexões e questionamentos, num momento em que decisões importantes sobre o futuro da educação infantil serão tomadas no cenário nacional.

4.1 Instrumentos e Participantes

Nesta pesquisa, nos apoiamos nos seguintes instrumentos: conversas, observações, participação no cotidiano, entrevistas semi-dirigidas e análise de documentos. Sua realização se iniciou por meio de conversas com a gerente de Educação Infantil e com uma funcionária da Regional da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, que forneceram informações e documentação sobre a situação da educação infantil no município.

O levantamento das instituições da cidade, junto à Secretaria de Educação, foi conseguido com algum esforço, uma vez que esta não possui uma sistematização dos dados concluída e, ainda, estava ocupada com a realização do censo escolar.

Após um número de dados suficientes para realizar a escolha da instituição, foi feito contato com a sua responsável e o acordo para pesquisá-la. A inserção no campo foi por meio de observações participantes, seguidas das entrevistas semi-dirigidas com a diretora e educadoras. Paralelamente, foram realizadas conversas com a funcionária da SETEP³³ e entrevistas com a gerente da educação infantil e com a gerente do Fórum das Creches, sendo estas as participantes desta pesquisa.

4.2. Local da Pesquisa

O centro de educação infantil pesquisado foi fundado em 2004, localiza-se na região oeste da cidade, num bairro da periferia, onde a infra-estrutura é regular (há saneamento, eletricidade e asfaltamento parcial). Atende a população de três bairros vizinhos próximos e um mais distante. O prédio é uma construção nova, moderna, com bom planejamento das salas de aula, salão, banheiros, refeitório e áreas externas. As características básicas, como capacidade de matrículas, o número efetivo de crianças matriculadas e a formação das professoras, estão no seguinte quadro:

³³ Secretaria do Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social.

Quadro: Característica da Instituição pesquisada

Turma	Capacidade	Nº matrículas	Formação da professora
Berçário I	14	07	Magistério
Berçário II	15	14	Titular c/ magistério e cursando pedagogia. Auxiliar cursando magistério
Maternal	20	16	Pedagogia em curso
Pré I	25	15	Magistério em curso
Pré II	25	26	Pedagogia em curso
Pré III	25	19	Pedagogia em curso
Totais	124	97	

A escolha desta instituição foi determinada pelo fator tempo de existência, pois queríamos verificar se, pelo fato de ser uma instituição nova, trazia as novas concepções e ações educativas preconizadas pela lei, ou seja, se já havia ocorrido transformações significativas na forma de constituição, visão e atuação na educação infantil. Questões em relação à existência do ranço assistencialista, da moral religiosa, da presença ou não de uma perspectiva educacional clara e consistente em seu cotidiano permearam a escolha desta instituição que, além do fato de ser nova, chamou a atenção por ser uma das poucas que não possui denominação religiosa em seu nome³⁴.

³⁴ No anexo 3 há um quadro com a relação das instituições, nomes e mantenedoras, e pode ser observado que a maioria possui nome vinculado à religiosidade – nome de religiosos ou outra denominação. Este quadro não está atualizado, porém, ainda assim, é demonstrativo da realidade atual.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados colhidos está organizada em torno de quatro eixos de discussão:

- motivação para o trabalho
- concepção de infância
- concepção de educação infantil - prática
- relação entre filantrópicas e poder público.

Dentro das concepções de infância e educação infantil estão incluídos temas como a identidade do profissional, sua importância e valorização perante as crianças e a sociedade.

Iniciaremos a discussão apresentando a história da creche contada pela sua diretora e a história da representante da associação das instituições filantrópicas, incluindo, subseqüentemente, as falas das professoras do centro de educação pesquisado. Faremos a discussão buscando entrelaçar os assuntos, formando um texto sem divisões.

A mobilização para a construção da creche no bairro começou em 1998, em função da necessidade de haver um lugar para os moradores deixarem seus filhos para irem trabalhar. A creche onde deixavam as crianças era distante, e era preciso levantar muito cedo para levá-las e, então, ir ao trabalho. A iniciativa foi do

presidente da associação do bairro, que fez uma convocação da comunidade e colocou a questão. Todos concordaram, porém havia poucos dispostos a encabeçarem a luta. Então, o presidente conversou separadamente com um casal que já realizava um trabalho com as crianças na igreja que presidiam – uma igreja evangélica. A esposa, hoje diretora da creche, nos conta o porquê de sua escolha³⁵. Segundo sua compreensão, o trabalho de “acolhida” (sic) com as crianças, feito na igreja, já era conhecido e respeitado e havia confiança da comunidade neles.

Foi em 96 que a gente começou este trabalho...aí nós começamos a trabalhar no bairro, dando roupas, calçados para as crianças, palavra de Deus para eles. Aí o trabalho começou a ser visto, divulgado, tinha bastante criança que vinha no salão, tinha café da manhã pra eles [...] então o referencial que os pais tinham era um trabalho muito bom, gratificante[...] Ele (presidente do bairro) veio falar para nós se tínhamos interesse em estar movimentando o projeto da creche, e eu trabalhava noutra creche, já era professora, já estava procurando melhoria no bairro. Aí começamos mostrar interesse, movimentando o bairro, formando a associação que hoje tem uma mantenedora que faz a assessoria. (diretora da creche).

Desta forma, realizaram algumas reuniões onde ficou definido que os dois – marido e mulher – presidiriam a associação. Muitas pessoas se dispuseram a colaborar, não desejando, porém, se envolver diretamente, assumir compromisso para formar o quadro da associação, e tiveram dificuldades para isso. Conseguiram, entretanto, compor e registrar a associação conforme as exigências legais.

³⁵ Não foi possível realizar uma entrevista com o esposo dela, hoje presidente da mantenedora, pois este desmarcou por duas vezes o encontro marcado, por conta de outros compromissos, mas tivemos algumas conversas em encontros ocasionais na instituição e, sua disposição para assumir a instituição tem a mesma motivação relatada pela companheira.

A partir daí, foram até as autoridades municipais, Prefeitura e Câmara, buscar apoio. Foi uma época difícil, pois estavam em curso denúncias contra o prefeito e alguns vereadores. A associação manteve-se otimista e conseguiu apoio de um vereador, que estava ajudando na construção de uma creche em outro bairro da cidade. Parece que havia forças políticas conflitantes na decisão sobre a necessidade de construção da creche no bairro, e o apoio do vereador foi fundamental para se conseguir a aprovação, segundo o relato da direção. Esses fatos, entretanto, não puderam ser aprofundados em função da indisponibilidade da diretora em revelar mais dados. Foi uma época em que a política no município sofreu muitos embates e a disputa do poder esteve bastante acirrada e, bem o sabemos, os fins eleitoreiros costumam estar presentes nestas ocasiões.

Então foram atrás de engenheiro e arquiteto para montarem o projeto da unidade, todos voluntários. Após muitos contatos, muitas idas e vindas à prefeitura, conseguiram que o terreno fosse doado para a associação e a promessa de que receberiam o material de construção – a comunidade, em mutirão, construiria a creche. Porém o processo de cassação do prefeito já estava em trâmite e, com sua saída, os materiais não vieram.

Com a entrada do novo prefeito, as negociações se reiniciaram. Muito do que havia sido feito foi perdido, como, por exemplo, o projeto do prédio, que não foi aprovado, a doação do material, pois, como o órgão responsável pela aprovação e construção estava envolvido no denunciado esquema de desvio de verbas da administração anterior, os projetos que estavam em andamento foram cancelados. A

diretora relata que o apoio do novo prefeito para a construção da creche foi grande, dizendo que sentia nele um comprometimento com a comunidade maior que na administração anterior. *“Tinha muita diferença, era o compromisso dele, ele era bem sensível à comunidade carente...e a nova secretária da educação”*. Porém a demora nas negociações e execução das promessas foi grande. Após várias conversas, foi firmado contrato de construção da creche pelo poder municipal, estabelecendo que esta seria mantida por meio de convênio com a prefeitura. Da assinatura até o início da construção correu um ano e alguns meses.

Demorou muito para construir, muita burocracia...ficou muito tempo parado só na planta, aí fomos pressionar...foi um processo longo, muitos que estavam na associação saíram, desanimaram, porque estava tudo pronto, né? e não saía, não saía. Uns falavam da politicagem, que estavam segurando, mas eu estava lá, ia constantemente na Secretaria de Educação, estava quase ganhando bebê e estava lá pressionando. Hoje até eles brincam “essa menina quase nasceu aqui dentro hein!?” (diretora da creche).

Muitas promoções e arrecadação da comunidade foram necessárias para realizar os trâmites e pressionar o poder público para a efetivação das promessas. Entre as pressões, está a ida da comunidade, em peso, em um ônibus lotado, para fazer uma manifestação em frente à prefeitura.

Enfim, foram muitas dificuldades e motivos para desistir não faltaram, porém a diretora coloca que sua história de trabalho na área da infância, sua fé e prazer em trabalhar com crianças pequenas foram os motores de sua persistência.

A gente tem que ser perseverante, porque se desanimar [...] mas a gente sempre colocou muita fé em Deus. A gente falava que Deus tinha projeto para ver essas crianças e essas mães, para dar condição melhor para a família [...] o objetivo é se doar mesmo pela comunidade, poder fazer o que eu posso fazer para mudar um pouquinho do mundo, para tornar melhor como cidadã, cabe a mim e como cristã, se doando mesmo. Enquanto não conseguisse não ia desistir. (diretora da creche).

Vemos aqui uma combinação de dois fatores principais motivando a fundação desta creche: a necessidade de um lugar para os pais deixarem as crianças enquanto trabalham e a religiosidade impulsionando contra todas as dificuldades. O referencial ainda não é a criança e sua necessidade de receber educação adequada, não é a garantia de seu direito como cidadã a um espaço de socialização e formação cultural e educativa, propiciadores de desenvolvimento bio-psico-social. É em função do trabalho parental que se mobilizam para a construção, e não a criança a referência principal e motivadora da existência da creche. Predomina a concepção anterior de que é em função da ausência dos pais que as crianças devem ir para um local onde sejam cuidadas. Ou seja, ainda não é um centro de educação infantil que é concebido e sim uma creche, um local para as crianças permanecerem.

Dentro disso, vemos que a religiosidade permeia a visão de criança e de suas necessidades, sendo bastante marcante sua presença nesta instituição. A crença de que é preciso evangelizá-las, de que o valor religioso deve ser inculcado nelas como uma necessidade básica de sobrevivência está bastante presente na fala da diretora e na prática cotidiana da instituição, conforme veremos mais adiante. O trabalho com criança é considerado uma missão e um dom. A concepção da criança como ingênua, carente do ponto de vista material e emocional e religioso e a

conseqüente crença de que precisa ser preenchida com valores, com conceitos de *certo e errado*, regras de *bom comportamento* e *limites*, é bastante presente.

São sinceros, muito puros, o carinho deles é espontâneo e essa troca que é muito gratificante, o sorriso deles anima você, estimula você a estar lutando por eles [...] É um dom, gosto daquilo ali, gosto de ficar com eles de entendê-los, muitas vezes é aquela coisa de pai, muitas vezes porque não tem estrutura no lar deles. Eles vêem a gente como uma mãe que eles têm, com um vínculo maior, a gente fazendo isso por eles pode estar contribuindo para que cresçam, contribuir para formar um cidadão. E segundo o Evangelho, é um compromisso que Jesus deixou pra nós, pregando amor, vivendo amor, porque ele morreu na cruz, se entregando por nós, pregando amor, vivendo amor. Amando como vos amei. Como a gente quer para nossos filhos, uma boa alimentação, brinquedo, bem cuidadinho, a gente pode cuidar do filho dos outros. Aqui tem que dar carinho e também quando tem que dar bronca por causa do comportamento, é tudo aqui. Eu falo para os pais que aqui é a casa deles. (diretora)

Então fica o básico, precisa de carinho e atenção, a gente ensina, conversa, explica o que é certo e o que não é certo [...] para colocar conceito na cabecinha deles, conceito, valores. (diretora)

Converso com as professoras que se puder doar, doar a semente do amor, da paz, conversar com as crianças da fé em Deus. Agora o futuro é deles. Agora como uma casa, o ensinamento da Proposta Pedagógica é como o alicerce, é tudo na casa, se o alicerce não é bom, depois vai rachar, abalar, agora é que tem que ensinar o vínculo, a valorização do sentimento, do respeito. (diretora)

São tão inocentes, muito inocentes [...] são verdadeiros, são muito boas, se todo mundo fosse como as crianças [...] é muito importante aqui, não é um lugar ruim, eles têm que sentir que é a casa deles mesmo, para passar essa fase, tem brinquedo, tem parquinho, tem tudo, tem que ver a professora como pessoa que gosta dele mesmo, para cuidar, para amar, eu acho assim, porque a maior parte da vida deles, eles vão passar aqui, a infância toda deles. (professora 1)

Fica claro, ao longo das conversas com a diretora, como há um discurso do *politicamente correto* – a proposta pedagógica – e o verdadeiro motivador de sua ação. Seu objetivo maior é cuidar e evangelizar, proporcionar às crianças boa

alimentação, atenção e valores religiosos. Sua concepção de educação acaba restrita à alfabetização, a qual cobra das professoras como prioridade, restringindo a liberdade de ação delas e empobrecendo as atividades com as crianças.

Mas há também concepções diferentes e críticas a esta visão de criança como um depósito, em que o potencial da criança é considerado e a educação é vista como um instrumento para estimular e desenvolver aquilo que a criança já possui.

Eu vejo a criança como um ser humano capaz, que tem liberdade de escolha [...] a criança tem uma imaginação muito boa para desenvolver a brincadeira, através da brincadeira é uma forma de aprendizado, porque a partir do momento que a criança começa a imaginar uma coisa, ela começa a aprender, ela começa a evoluir e crescer. Brincando e aprendendo, uma coisa puxa a outra, porque você percebe a potência que os alunos têm, você vê a capacidade deles, como eles desenvolvem e como eles aprendem brincando, se você der um dominó para a criança do pré III, você vai ver que ele aprende matemática contando as bolinhas [...] basta o professor ter a criatividade de montar, de ajudar; neste sentido ele vai aprender brincando. Tem que ter a criatividade da brincadeira, é através da brincadeira que inicia o aprendizado. (professora 2)

[...] essa visão ainda antiga de que a criança tem que só receber o que a gente passa, na verdade o entendimento atual é que a educação é um meio de formar cidadão, proporcionando para essa criança condições para que ela desenvolva o que tem dentro dela, condições, potencialidades a serem despertadas, não para serem despejadas para ela, sem ouvi-la. Então, no momento que essa criança é um sujeito da sua própria história, estamos ali para colaborar para que ela desperte, para que ela busque, para que ela coloque para fora todo aquele potencial que ela tem, diferente de antigamente. A criança não é para ser dirigida só, para fazer o que a gente quer, não é assim. (coordenadora do fórum das entidades filantrópicas)

O Fórum das Entidades, como agora é denominado por ser representante de todas as instituições filantrópicas do município, iniciou-se com o movimento de luta por creches (chamava-se Fórum das Creches) e foi ampliando seu trabalho para todas as entidades de atendimento à criança e adolescente, incluindo, ao longo do caminho, aquelas instituições de atendimento a idosos, usuários de substâncias psicoativas, enfim, todas as instituições filantrópicas do município. Atualmente sua coordenadora é uma socióloga, que nos conta seu envolvimento com a causa da educação infantil, desde o início.

Nós começamos a construir uma igreja, construímos a igreja, aí fomos ver o que o bairro precisava, aí o bairro precisava de creche, nessa época eu já estava com um filho, aí eu precisava de uma creche, todos precisavam de creche, e eu com essa característica de estar pensando sempre no coletivo, fomos atrás de construir uma creche, isso em 1985. (coordenadora do Fórum).

O grupo formado foi até o poder público, que disse não haver verbas para a construção, então foram procurar a família cujo nome fora dado ao bairro. Após muitas negociações entre o grupo, a família e a prefeitura, a construção foi realizada pela prefeitura e o equipamento e material foram doados pela família. Desde então, a coordenadora do Fórum vem se dedicando à causa da infância, passando de diretora de creche a ativista de movimentos em defesa da criança, chegando hoje à coordenação das entidades filantrópicas londrinenses.

[...] a base é lá, o início é tudo aquilo, foi dali que a gente partiu para um movimento maior, mais amplo, porque a política pública não tinha a característica que tem hoje, não tínhamos ainda a Constituição, ela estava sendo promulgada, naquela época, em 88. Nós estávamos saindo de um processo de repressão, de ditadura. Então, foi uma história de vida de compromisso social, do coletivo, da solidariedade. E

de lá para cá, nós participamos de toda a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente a nível nacional. Depois da lei municipal que criou o Conselho Municipal da Criança, do Conselho Tutelar, e outras conquistas na área da Assistência Social. (coordenadora do Fórum).

Ao longo deste percurso, relata que foi se instrumentalizando, buscando conhecimentos teóricos sobre o tema da infância e cursando Ciências Sociais, área na qual se formou.

Vemos que o motor aqui também foi uma necessidade coletiva que não é satisfeita pelo poder público e a religiosidade como base e impulso. Parte de um direito que não é garantido, como vimos historicamente, e que somado às características pessoais de indivíduos voltados para a ação coletiva, aqui no caso, de caráter religioso, acoplam-se e se desenvolvem.

Outra motivação para o trabalho com crianças, comum em todas elas, é o afeto e prazer de estar com crianças, além da própria necessidade pessoal, como vimos. Todas as professoras entrevistadas, a diretora e a coordenadora do Fórum são mulheres que trabalham e sentiram a necessidade de acolhimento de seus filhos em creches. Entre as professoras, nenhuma delas falou de motivação religiosa e uma delas criticou a presença forte da religiosidade na instituição. Vejamos as falas das professoras sobre o que as motiva para o trabalho.

[...] acho que trabalhar com criança, você tem que gostar de estar trabalhando, é um conjunto de coisas, tem um monte de coisas gostosas, muita história, porque a criança precisa de você não só como professor, como educador, tem o lado afetivo que conta muito. Eu gosto de brincar, de ficar um tempo com eles, apesar de ser cansativo ficar 8

horas com eles, eu gosto muito de estar trabalhando, estar ensinando, estar fazendo parte da vida deles [...] porque o professor não é só apenas professor, ele se torna muito mais que só professor para a criança, por isso, é gostar mesmo, pela recompensa financeira, se pensar por esse lado [...] não faz faculdade, não investe nada, porque a educação infantil tem a desvalorização no comércio, não tem respeito, não valorizam as professoras. (professora 1)

Então, eu acho que pra ser professor não pode olhar muito para o salário, sabe? Tem que olhar mais para o sentimento, o que você gosta de fazer, o que você quer fazer aqui... (professora 2)

Eu gosto de trabalhar com crianças, gosto de cada dia ver ela se desenvolver, é uma conquista, ensinar letrinhas do nome e uma aluna trazer o nome inteiro, isso me surpreende. Mesmo sem motivação por parte de horário, salário, a gente não trabalhava aqui mesmo, só pelo amor às crianças mesmo. (professora 3)

O prazer que têm em estar com crianças compensa, ao menos em parte, as dificuldades que encontram e as estimula a continuar. Nessas falas já vemos indícios da concepção de quem é o profissional da educação infantil e sobre o que é educar, e aproveitamos a ponte para ampliar essa questão.

Gosto muito de brincar, de contar histórias para eles, assim, eu tenho hábito, às vezes o horário que...hora atividade é hora atividade, hora de brincar, vamos brincar, vamos ser criança, né, eu tenho isso...é a hora da atividade, hora atividade, pode estar brincando e aprendendo, né, tem hora atividade que tem que ter mais atenção, né, mais participação da parte deles, mais ou menos isso. (professora 3)

Aqui houve um titubear da professora ao falar de brincar e algo que ela demorou para nomear – a hora atividade, denunciando a separação entre o brincar e aprender na prática, que deveria ser o aprender-brincando proposto em teoria. Fica claro o impedimento da professora em atuar com liberdade e espontaneidade, demonstrando a falta de domínio sobre sua ação, o que é influenciado pela falta de

liberdade para atuar e pela orientação pedagógica da instituição. Aqui há uma colocação em que fica mais clara a pressão da direção sobre a separação entre brincar e aprender, preocupação com horários e com uma rotina rígida e, ainda, impregnadas pela visão de que educar é colocar limites, estabelecer rotina, fazer com que a criança tenha bom comportamento e saia preparada para o ensino fundamental, alfabetizada.

A educação infantil em outro lugar era apenas de recreação, era mais estar brincando, era o aprender assim, aprender mais brincando. Trabalhava no concreto, nos jogos, na brincadeira. Aqui tem essa preocupação com a alfabetização, tanto que as crianças praticamente estão todas alfabetizadas, de dezessete crianças só duas não estão alfabetizadas. (professora 3)

Eu acho que está tendo muito horário, muito horário, tudo separado [...] não que estou dizendo que não tem que ter horário, tem que ter, está certo que a criança tem que ter certa rotina, mas não obrigatória, o dia todo, não tão rígida, está entendendo? (professora 2)

Além disso, as professoras revelam que há uma imposição, por parte da Secretaria, para que trabalhem com a proposta construtivista, porém, parece haver um entendimento equivocado sobre ela. Não se consegue, porém, determinar em que ponto este equívoco ocorreu, se foi entre a Secretaria e a direção ou entre esta e as professoras. Falta liberdade, tanto para o professor, quanto para as crianças criarem. O trabalho a ser feito no dia já está determinado do início ao fim, o resultado de uma oficina de sucata já é conhecido, de uma brincadeira já está estabelecido, não havendo liberdade para a pesquisa e descoberta.

Então por que a prefeitura já não manda o projeto? Então, ela já está dizendo, você dá isso, você não precisa ir atrás, você não tem que usar da sua criatividade, porque o professor é um pesquisador, ele vai atrás, vai em busca de coisas novas para o seu aluno e para ele se

enriquecer, né. E aí eu sou contra. E se eu não quero fazer isso, será que não vão respeitar o direito do professor? Por que o professor é um pesquisador?! Ele vai arriscar a fazer a pesquisa? A criança tem a capacidade dela, tem condições de ir além e por que não vai?! Por que tem que barrar?! Não tem lógica. (professora 2)

Vemos que a prática da educação infantil ainda está confusa e perdida em meio ao brincar e educar, educar e alfabetizar. E a identidade do professor fica também oscilante entre ser alfabetizador, cuidador ou algo que não se consegue definir, como vemos nas seguintes falas:

Porque você percebe que a pessoa vê muito mais além do que a sala de aula, você fazer a mais com as crianças, entender os problemas deles, estar conversando, de estar falando e você percebe a capacidade deles, precisa dar mais, dar carinho, uma palavra amiga [...] por isso que é dar muito mais que ser professor, porque você acaba sendo parte da vida deles. (professora 3)

[...] é muito importante aqui e eles precisam sentir que é a casa deles mesmo, para passar essa fase, né? Tem brinquedo, tem parquinho, tem tudo e o professor tem que ser uma pessoa que gosta dele mesmo, para cuidar, para amar, eu penso assim, porque a maior parte da vida deles, eles vão passar aqui. (professora 1)

Eu me sinto uma educadora aqui, às vezes me sinto uma mãezona, sabe? [...] ao mesmo tempo que sou professora, sou uma mãe, nem mesmo sei quem sou, se sou professora ou se sou educadora, que é que eu sou? Porque passo o tempo todo com eles aqui, né? Então, como eu falo para você, eu me sinto uma educadora, mas juntando tudo é... (professora 2)

Apesar da confusão, todas estão plenamente conscientes da importância que têm para as crianças e de como o que vivenciam ali tem determinação sobre seu futuro, seja pensando mais no lado intelectual ou no afetivo, porém há uma predominância da preocupação com a formação do caráter das crianças, revelando uma preocupação moralista e normatizadora.

Aqui que é a base deles, é aqui que estão se descobrindo para depois sair para o ensino fundamental. Eu acho que primeiro é a base, porque nada se constrói sem a base, tudo tem que ter base. (professora 2)

É uma coisa muito séria, porque está construindo o caráter da criança, e eles vão lembrar daqui para o resto da vida [...] não é apenas cuidar, não é apenas brincar, a gente tem que educar, estar formando o caráter deles [...] até os seis anos eles vão estar aqui, vão estar com a gente, então acho que é uma coisa muito séria mesmo, que tem de ser trabalhada. (professora 1)

É isso, passar o dia inteiro com a criança você faz mais do que papel de mãe, ela fala algumas coisas para você que não conta nem para a mãe, nem para o pai e ela está se abrindo com você. Então, porque o ser humano forma o caráter até uma certa idade, e você tem que estar trabalhando isso tudo com ela, porque é a base que ela vai ter quando crescer e você tem que estar preparada para formar esse alicerce bem resistente para a vida inteira. (professora 3)

Porém, apesar de saberem e sentirem sua importância perante as crianças, sentem e se queixam por não haver reconhecimento e valorização por parte das pessoas da comunidade e da sociedade em geral.

Porque a educação infantil tem a desvalorização, não tem respeito, não valorizam as professoras, então, tem que mudar tudo isso e passar a valorizar o profissional. (professora 3)

E essa desvalorização é sentida em relação à própria Secretaria da Educação, que é vista como muito exigente, como um órgão que cobra e até mesmo engessa os professores e, em contrapartida, oferece pouco.

A prefeitura ajuda a coibir os professores, tanto é que o projeto político pedagógico tem que ter a união dos professores, dos alunos e dos pais para montarem, mas...a prefeitura já não manda o projeto? [...] a secretaria de educação teria que dar condições para se construir isso [...] porque eles dão as aulas para as crianças de 3 a 6 anos e então adeus. Depois eles mandam um dinheirinho para comprar presentinho

para o dia das crianças. Não é só isso, o ser humano não vive para comer só, vive de conhecimento, de crescimento, precisa crescer intelectualmente, é isso que a Secretaria da educação teria que dar condições [...] tem que mandar bons materiais. É a secretaria **da educação?**³⁶ Então vamos começar com coisa boa? [...] então a secretaria da educação teria que trabalhar aí, mas eles mandam o dinheiro da Fundação, mantém o prédio, sabe? E daí? Eu acho que mantém o prédio em pé e pronto. (professora 1)

A falta de apoio é sentida em todos os planos, mas é no plano pedagógico que ela aparece mais, em contradição com o que lhe é adequado, como diz a professora, pois é a *Secretaria da Educação*. A instituição não tem recursos para contratar uma profissional, como a grande maioria delas, e solicita da prefeitura um apoio, a presença de uma pedagoga da secretaria para acompanhar, avaliar, auxiliar, assim como é feito nas creches municipais. Essa presença não acontece e quando comparece alguém da secretaria na unidade é em função de alguma denúncia familiar, que já chega com a condenação pronta, sem que o direito de defesa seja dado à instituição, segundo a fala dos envolvidos.

A gente está disposta à crítica, correções, mas queremos apoio. Se nós estamos errando, como poderíamos fazer, como poderíamos aprender? Isso que eu vejo e comento e chamo o pessoal da educação para estar aqui. Quando o pessoal vier ver a estrutura do prédio, vem também dar uma olhada nas professoras. A gente quer que venha também, como na municipal, vem na filantrópica, mas não vem. Então por que vem criticar? Isso magoa a gente. (diretora)

A questão colocada sobre o prédio é em função dos problemas estruturais que este apresenta. Apesar de ser uma construção nova, ela está comprometida por infiltrações e rachaduras, apresentando goteiras quando chove. Devido a isso, não foi dado o habite-se pela própria prefeitura, responsável pela

³⁶ Negrito colocado para corresponder à entonação destacada da professora.

construção e manutenção predial, o que vem impedindo a obtenção do alvará e o cadastro de funcionamento junto à Secretaria de Assistência Social. Isso vem impedindo que a instituição consiga realizar outros convênios, de que tanto precisa para se manter financeiramente. Além disso, algo no mínimo inusitado aconteceu recentemente, como nos conta a diretora:

A prefeitura, da Fazenda acho, veio multar a gente. Como é que vocês vão multar a gente? O prédio não é nosso, eu não tenho culpa nenhuma se a empreiteira fez um monte de coisa errada e o engenheiro da prefeitura não quer aprovar, né? [...] isso tudo está irregular. A prefeitura ficou assim, precisa de habite-se, cadastro com Assistência Social – ah! Nós estamos vendo, tem que recolher o INSS, e não dá primeiro tem que ter o cadastro – então está lá. Está parado com a prefeitura [...] Olha, é assim, aquilo ali tem várias pessoas, a gerente da educação infantil, tem a sala de estrutura, tem a sala de estatística, tem a sala de gestão, todas aquelas fases tem que passar, uma para abrir contas, tem várias coisas, assim, de modo geral, não tenho o que reclamar. O que não acho legal é quando uma mãe não está contente, liga lá, aí acata aquilo. Vem na comunidade, vem averiguar. Mas não querem vir para a comunidade, ficam sentadinhas na sala com ar condicionado e nem sabe o que está se passando aqui, entendeu? Será que sabe daquela parede ali? Com certeza ela não sabia, ela não falaria, entendeu, nesse sentido falta apoio. (diretora)

Esta fala demonstra claramente a ambigüidade da relação entre o público e o privado. Aqui vemos o entrelaçamento de algo que não é inteiramente público nem inteiramente privado, promovendo impasse sobre a gestão de tais instituições, no sentido da responsabilização. Trata-se do prédio, que é da prefeitura, então como ela vai responsabilizar e penalizar a instituição? E não é somente neste aspecto que se dá esse impasse. Como vimos na fala anterior da diretora, a presença da secretaria se faz somente em momentos de denúncia. Não há um acompanhamento da instituição, não há uma orientação pedagógica periódica, não há discussão do trabalho, estudos em grupo, capacitação continuada, ou qualquer outra ação de apoio.

Isso acaba permitindo que a instituição realize as atividades da forma que lhe convém e, ainda, sinta que a fiscalização seja indevida. É claro que a presença apenas em momentos de conflitos é insuficiente e acaba tendo um tom de austeridade, entretanto é dever do poder público averiguar e tomar providências frente às denúncias, isto é o mínimo a ser feito. O que fica claro porém, é que o poder público tem feito unicamente o mínimo, e tem se colocado apenas como um órgão regulamentador e fiscalizador; sendo bastante exigente, principalmente em relação ao controle de matrículas e prestação de contas, e pouco participante, não se colocando como co-responsável por um atendimento a que se propôs apoiar, e que deveria ser de sua exclusividade.

A fala da coordenadora das entidades revela mais ainda a difícil relação com a secretaria, não sendo esta considerada colaboradora e disponível enquanto órgão parceiro e co-responsável pela manutenção das instituições.

Então o Poder Público, alguns funcionários públicos dizem que a prefeitura repassa muito dinheiro para as filantrópicas. Eles não sabem o que estão falando! Porque a verdade, eles são pessoas pagas com o nosso dinheiro e estão lá para nos respeitar e respeitar qualquer cidadão, principalmente quem está fazendo ação voluntária, está fazendo o papel que é dele. Porém, eles dizem que não é obrigação deles assumir tudo, mas, puxa! É do Estado sim, é dever do Estado sim, nós estamos colaborando com eles. Se nós, setenta e cinco mulheres (responsáveis pelas creches), dissermos: olha chega, é dever do Estado, é dever do Poder Público, é dever do Município, está aqui a chave, vocês vão manter. Aí eles vão ter que se virar, vão ter que arrumar recursos para pôr na educação. Porque a atitude deles é assim: eles estão nos ajudando, eles que estão fazendo favor, eles que estão atendendo. Por que a gente foi fazer uma instituição? A gente propôs a fazer uma instituição então é porque tem que ter a capacidade, tem que entender que a gente é responsável. Eles acham que estão fazendo muito, sabe? (coordenadora Fórum)

Por outro lado, a gerente de educação infantil coloca outra faceta desta relação, revelando algumas resistências por parte das instituições em se adequar às novas exigências legais.

No início elas tinham muita resistência, tinha que fazer adequação física e de profissionais, foi difícil, muitas diziam: para que tudo isso? Elas diziam que a secretaria era muito enjoada, era muito legalista, que a gente fazia muito papel, muito controle [...] e ainda tinha aquela visão de que éramos malvadas por causa da situação de intervenção que houve em duas unidades [...] mas foi sendo quebrado, de dois anos para cá tem sido tranqüila a relação, elas aceitaram essa organização, o jeito de fazer [...] ainda tem resistência muito grande na área de documentação, porque elas dependem principalmente da questão do financiamento, ela depende de financiamento público, e ele não é para cobrir cem por cento do custo delas e isso gera dificuldade, então ao mesmo tempo que a gente tem uma legislação que exige que o funcionário seja habilitado e tenha toda organização de pessoal e estrutura física, a gente também não financia essas adaptações, então essa cobrança existe desde que eu assumi a gerência. (gerente)

E há ganhos neste embate? Todas concordam que houve melhorias com a mudança de secretaria e que as novas exigências resultaram numa melhor organização e ganho de qualidade no atendimento.

Houve a mudança para a educação, o que eu entendi, porque eu trabalhava antes em creche, teve uma melhora, assim, cobra-se mais, entendeu? Exige-se qualidade melhor, o que não tem é o financeiro e, é o financeiro que gira tudo. Mas cobra-se demais. E elas são abertas sobre a proposta pedagógica, foi mais de um ano para fazer as estruturas. A estrutura, assim, sobre os documentos pedagógicos e administrativos, elas dão total apoio e o que tem de bom é que qualquer dúvida, se for buscar, assim, elas dão esse acompanhamento. Teve uma melhora muito grande. Antes, o social era mais cuidado, né? Não se cobrava o educar, tanto que os funcionários não tinham que saber quantas crianças estavam lá, era mais para cuidar mesmo. Agora não. Tem uma proposta, tem um currículo, tem um planejamento, é uma escola agora. A educação infantil é uma escola. (diretora)

Foi um processo assim, o Fórum das creches sempre ali, pressionando, discutindo, debatendo e reivindicando. Somos um Fórum combativo que deu uma contribuição para esse avanço. É considerado como um segmento organizado (a educação), então foi um avanço essa transferência da assistência para a educação, porque a educação tem um trabalho metódico quanto à documentação, formulário, relatório, estatística, sabe, só isso já foi bom porque organizou. Foi uma organização administrativa, né? Toda organização burocrática, só que esse avanço não foi acompanhado pelo financeiro, né? Essa é a nossa preocupação, agora com o FUNDEB, também, porque ele só vai financiar ações públicas e a nossa ação é comunitária e essa é a grande discussão que a gente está passando agora, que o FUNDEB possa financiar não só as ações públicas como a da sociedade civil organizada e o MEC assuma sua parte enquanto Governo Federal. [...] a passagem para a educação trouxe um ganho de qualidade, de qualidade profissional e de atendimento. Agora tem que ter profissionais com magistério, pedagogos atuando nas instituições. Mas tem muita dificuldade ainda, ainda está sendo construído. (coordenadora)

Este é o ponto nevrálgico da discussão, a construção de uma nova realidade que precisa ainda de muito para atingir o ideal traçado na legislação, como diz uma professora:

Olha, para ser educação infantil é preciso vários recursos, não só o amor, que só amor não basta, sabe? A criança precisa de muita coisa. (professora 1)

E parece que não será num futuro próximo que a infância em Londrina será atendida a contento, pois, segundo a gerente da educação infantil, os recursos do município não permitem investimentos além do já destinado, ou seja, a previsão é de que se mantenha esta situação até o final desta gestão. Nas conversas realizadas admite a impossibilidade de cumprirem o Plano Decenal, não havendo planos concretos de aumento do *per capita*, de ampliação do atendimento, nem contratação de profissionais. E revela que estão passando por um momento tenso, pois as diretoras das instituições estão falando em entregá-las para o município.

As filantrópicas vêm ameaçando que se não houver financiamento para elas, elas passarão as chaves para o município, então, a gente teme que algumas instituições estejam realmente entregando as chaves para o município, e as instituições inteiras. E é muito complicado porque o problema do município hoje é a lei de responsabilidade fiscal, e a arrecadação está há vários anos numa linha fixa, mais ou menos no mesmo padrão, então a gente vem tendo o mesmo nível de arrecadação e nível maior de gasto, principalmente a Secretaria de Educação, porque na rede de creche a gente não tinha nenhum investimento, de repente, de uma hora para outra, a gente tem um investimento de quase oito mil crianças, não, de doze mil crianças entre oito mil das filantrópicas e mais as públicas. É complicado assumir de uma hora para outra e conseguir manter, principalmente dentro da qualidade que a legislação determina, então é complicado somar as duas coisas e o financeiro tem sido a grande barreira. (gerente da educação infantil)

Assumir é a palavra utilizada pela gerente, mas parece que não houve mesmo esse ato por parte do poder público. Em muitos momentos de sua fala, foi possível perceber uma resistência em relação às filantrópicas, uma dificuldade em aceitar a responsabilidade sobre elas. Em seu tom havia um acento dissonante quando se referia a elas, diferente do tom orgulhoso de quando se referia às públicas. Há uma confirmação do que é denunciado pela coordenadora do Fórum sobre a concepção e tratamento das filantrópicas, demonstrando mesmo não haver uma parceria entre poder público e não-governamentais, consistindo numa relação de caridade e não de coresponsabilidade, como minimamente poderia se configurar, uma vez que estas estão respondendo à demanda não atendida pelo poder público, repetindo o vício histórico que caracteriza a área, ou seja, o velho discurso da falta de recurso.

a filantropia, ela tem [...] aliás, de alguns anos para cá, ela tem se definido muito claro, ela é uma instituição privada que tem conotação de atendimento filantrópico, digamos assim, de gerenciamento sem fins lucrativos, mas ela é uma instituição privada. A principio, ela tem todos os encargos, todas as responsabilidades que uma instituição particular tem; toda parte de gerenciamento, de financiamento, de pessoal principalmente, que é a maior dificuldade dela. Ela é toda independente,

inclusive, elas são auxiliadas pelo sindicato, organizações particulares e a legislação é clara, tem que seguir a legislação, ela tem direcionamento. A questão da filantropia no Brasil é muito antiga, então, algumas instituições ainda têm resistência nessa troca de filosofia de trabalho, ela antes...era assim, um grupo de pessoas que, principalmente na área social; eram grupos de senhoras que não tinham nada que fazer da vida que então se propunham a ir ajudar os menos abastados, mais carentes, então, elas se envolviam pouco com isso. Hoje não, o papel da filantropia tem sido o social mesmo, e as pessoas, as empresas têm se mobilizado neste sentido, as pessoas quando entram neste sentido é porque sentem mobilizados para um trabalho. É trabalho que exige tempo, exige dedicação, exige formação. Então essa questão é que vem modificando, e que a gente vê a disparidade. Algumas conseguem se adaptar mais rápido, outras não, principalmente as que têm um histórico mais antigo, ou mais ligado, por exemplo, à igreja ou a cunho de organizações de mulheres, Rotary, Associação de Damas, Lions; essas instituições ainda têm uma mentalidade que ainda está se adaptando a esse novo modelo de organizações não governamentais, porque é isso que é o contrapeso, que estão com dificuldade de absorver: que elas não são do governo. Porque ao longo dos anos elas foram ficando muito dependentes, co-dependentes do governo. [...] então agora o governo tanto Municipal como Estadual e Federal, eles só são um parceiro, mais um parceiro. Elas podem fazer vários convênios, buscar vários financiamentos, com várias pessoas para que o atendimento não pare. **A responsabilidade do atendimento é único, exclusivo da entidade. Se ela se propõe àquela atividade, que seja creche ou asilo, seja lá o que ela se propôs a fazer, é responsabilidade dela aquele atendimento**³⁷. A qualidade do atendimento, do local etc, tudo deve ser adaptado à legislação, então, ela tem que se virar. Então, o poder público é mais um órgão auxiliar nesse processo, é mais um parceiro nesse processo. É isso que mudou e algumas não conseguem se adaptar ainda, e posso dizer que a gente tem várias instituições que não conseguem. (gerente)

Podemos ver que o conceito de parceria para os dois lados é diferente.

“Auxiliar” tem se confundido com “fiscalizar” e “cobrar”, e “parceria” tem se confundido com usar os números para contar nas estatísticas e apresentar nos eventos de direitos das crianças e adolescentes, onde os números de atendidos pelos diversos programas

³⁷ Negrito meu para destacar a fala e não entonação mais forte da gerente.

são divulgados sem se dizer quantas unidades são públicas e quantas são filantrópicas.³⁸

Vemos que a resistência em assumir a responsabilidade sobre o atendimento à educação infantil continua a mesma de tempos históricos passados. Se o poder público não quer dividir responsabilidade com as filantrópicas, por que permite que continuem surgindo, por que construir prédios para elas? Por que oferecer apoio burocrático para a abertura, se sabem que não vão poder oferecer apoio funcional? E será mesmo que não há recursos? Será que essa passagem da assistência para a educação foi tão *de repente* como repetidas vezes a gerente nos diz na fala anterior? Ou será que a coordenadora do Fórum tem razão em dizer que falta priorizar a educação infantil no município?

Mas o orçamento e o recurso só vão ser possível quando se priorizar essa área, quando se priorizar essa ação. Hoje não sei o que o Poder Público está fazendo de concreto para ampliar essa questão. Para você ter uma idéia, na região do cinco conjuntos tem uma creche construída há três anos, um prédio construído pelo Governo do Estado que está fechado. Ainda está fechada, a Prefeitura não encampa, não assume, fica esperando que a sociedade civil organizada vá lá. Eles dão calhamaços de documentos que até assusta aquele grupo de voluntários que quer abrir a creche, e não dão apoio de imediato para abrir um convênio com a Prefeitura, precisa de um ano de existência. Tem um outro prédio na Zona Sul, conjunto Saltinho, que a comunidade quer que seja uma creche, mas eles não reformam nem o prédio. Então parece que não assumiram mesmo, sabe. (coordenadora do Fórum)

Desta forma, podemos ver que a educação infantil realizada pelas instituições filantrópicas parece estar ainda na travessia da assistência para a

³⁸ Fato ocorrido na última Conferência Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes, gerador de protestos.

educação, estando num meio termo entre a aparência e a realidade, entre a adequação física e a burocrática, a formalização de um início que parece se alongar em demasia.

Enfim, se a história das instituições nos mostra que este atendimento esteve sob a responsabilidade de instituições filantrópicas de cunho religioso, sob a direção das mulheres (religiosas, caridosas e damas da sociedade), que com sua ação pretendiam cuidar, proteger e salvar as crianças da pobreza e abandono, proporcionando, através de uma educação dominadora, um lugar de subserviência para estes sujeitos, hoje vemos que os próprios sujeitos usuários deste serviço, ou seja, as mães que precisam de atendimento a seus filhos também presidem instituições e proporcionam uma educação ainda permeada por valores religiosos e moralistas, fundada numa concepção da criança como “carente”, que não permite ultrapassar as barreiras de uma educação insuficiente e pouco geradora de autonomia.

Como vimos no capítulo sobre os movimentos sociais pelo direito à educação infantil, há um hiato grande entre estabelecer o direito e a sua concretização por parte do poder público, que promove ações contraditórias, como o incentivo à fundação de creches comunitárias, com destinação de poucos recursos, conforme pudemos ver neste caso.

Portanto, ainda que haja o ideal de um bom atendimento, pois, são seus próprios filhos, sua própria comunidade, os ranços históricos (religiosos e morais) e todo o contexto de pouca instrução, capacitação e recursos financeiros acabam promovendo uma educação pobre, restrita à alfabetização, cuidados básicos e ensino

dos princípios religiosos e preceitos morais (certo e errado, bom comportamento, a fim de desenvolver um bom caráter). Essa educação pouco contribui para o desenvolvimento do potencial próprio da criança, não estimula a exploração, a descoberta, a criação e reconstrução do mundo, o descobrimento dos valores por si mesma, além de qualquer religião, pautando-se pelo respeito e ética que uma educação para a cidadania deve cultivar.

Ainda que haja muita persistência, boas intenções e ideal de qualidade, as condições de formação e recursos financeiros são limitadores que se somam à concepção ainda restrita de infância e educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações estão organizadas em duas esferas: a micro – instituição e a macro – poder público/município; apresenta o que foi encontrado ao longo de todo o processo investigativo, tecendo considerações e entrecruzando as duas esferas, buscando possíveis respostas às perguntas iniciais. No âmbito da instituição, a análise das entrevistas e as percepções resultantes da observação de campo nos mostram que falta muito ainda a ser feito para que a educação infantil, nesta instituição pesquisada, seja vista como uma ação educativa que promova crescimento e não seja concebida, ainda, como supressão de faltas.

Há muita insegurança na realização do trabalho e tanto a direção quanto as professoras se sentem muito sozinhas nesta construção. Tanto que há uma expectativa bastante grande com a entrada de qualquer profissional (ou quase profissional - estudantes) dentro da unidade, como aconteceu com a pesquisadora aqui em pauta, e com as estagiárias de pedagogia e psicologia de uma universidade particular da cidade.

Embora nossa intenção fosse entrevistar também estas pessoas que estavam dentro da instituição, isso não foi possível. Porém, em uma conversa feita num encontro casual na unidade, foi possível trocar informações sobre essa expectativa. As

professoras esperam uma ajuda grande e, até mesmo, a solução, um tanto mágica, dos problemas encontrados no dia-a-dia³⁹.

É fato que enfrentam muitas dificuldades econômicas a ponto de mal manterem o ‘básico do básico’ – a alimentação. Materiais educativos, lúdicos, recursos para atividades externas que propiciem descobertas e pontes com o contexto da comunidade e o universo cultural amplo, remuneração digna aos professores, carga horária não extenuante, cursos de formação, participação em eventos, contratação de auxiliares, pedagoga e tudo o que caracterizaria um bom centro de educação infantil, claro, não são possíveis.

Quanto à tarefa de educar, falta naturalidade, identidade, domínio sobre o que seja e criatividade, resumindo-se o *educar* em alfabetizar precocemente, distante da completude de uma educação como construção de conhecimento, identidade e desenvolvimento pessoal de maneira interativa, lúdica e de acordo com o ritmo de cada criança.

A ação é restrita e engessada, padronizada, voltada para um preparo para o ensino fundamental, estruturando-se de forma dividida, em matérias, como as próprias professoras percebem e relatam. Cabe lembrar que todas as professoras, e mesmo a direção, estão, ainda, em formação, ou seja, estão fazendo o curso de Pedagogia ou Normal Superior, sendo este o ponto do caminho em que estão.

³⁹ Houve um movimento de desabafo sobre as dificuldades no sentido da relação com a direção e em relação às dificuldades com as “crianças difíceis”, como são denominadas aquelas mais ativas, insubordinadas e as agressivas, com o conseqüente pedido de “o que fazer”.

Há uma grande preocupação com a questão afetiva e também religiosa. A presença da religiosidade é muito grande, há versos bíblicos em vários ambientes, as músicas, filmes e datas comemorativas são predominantemente marcadas pelos apelos evangélicos, além de um período do dia, uma vez por semana, ser dedicado às atividades religiosas – ensinamento bíblico e cantos.

A questão da afetividade, como vimos nas falas das professoras, é a preocupação central. As crianças são vistas como carentes, muito carentes, como se sofressem muito pela ausência dos pais neste período do dia e como não recebedoras de atenção e cuidados paternos. A educação não é vista como complementar à educação familiar, mas como sua substituta. E ainda fica subentendido que elas apresentam algum déficit em seu desenvolvimento por conta disso.

Também foi possível perceber uma falta de entrosamento, entre professoras e direção, sobre o que e como realizar o trabalho com as crianças, contribuindo para a falta de naturalidade, segurança e domínio sobre o conteúdo desenvolvido. Há pouca abertura para o diálogo, discussão e debate, demonstrando uma relação hierárquica limitadora da ação e liberdade de criar. Esta relação se reproduz ou é reproduzida também quanto ao poder público, ou seja, com a Secretaria da Educação também há uma distância, falta de apoio, diálogo e liberdade de escolha e ação quanto ao *projeto pedagógico*. Não foi possível analisar o projeto da instituição com mais afinco, uma vez que a direção não nos permitiu retirá-lo da unidade, nem para fazer uma cópia, mas numa leitura feita na unidade, foi possível ver que ele se

assemelha ao plano municipal de educação infantil, adotando o mesmo referencial teórico – teorias sócio-interacionistas e objetivos.

Portanto podemos dizer que a educação infantil se estrutura ainda de forma indefinida, repleta de insegurança e faltas, no sentido de formação profissional, recursos materiais, definição pedagógica, relação institucional e apoio do poder público. A indefinição de sua tarefa, de sua identidade, ou seja, a grande dicotomia *cuidar e educar* divide a instituição, o profissional e as ações. Mesmo o poder público, apesar de ter realizado a mudança de Secretaria, ainda não se empenhou em transformar a realidade da educação infantil no município, assumindo as filantrópicas como parceiras e fornecendo o apoio necessário para se transformarem em centros educativos e não apenas apoiando reformas físicas, cobrando projeto pedagógico e quadro profissional, mas não oferecendo condições de funcionamento como tal, apenas mantendo o básico – a alimentação.

A Secretaria não pôde informar a data de fundação das creches municipais, por não ter sistematizado os dados referentes a elas, por isso indisponíveis para esta pesquisa. Informa que não há perspectiva de implantação de novas unidades públicas nesta gestão. Há uma grande demanda não atendida, e a previsão é de um aumento progressivo. Desta forma, a existência e predominância das filantrópicas no município se mantém em função desta demanda não atendida pelo setor público, que até então se mostra incapaz de assumir sua responsabilidade, mobilizando, portanto, a população a solucionar sua necessidade da forma que for possível, abrindo espaço

para aqueles engajados com a ação coletiva a se dedicarem na manutenção destas instituições, não importando o objetivo.

Diversas são as motivações, sendo a necessidade a justificativa básica e o motivo religioso o motor propulsor, a crença na caridade como forma de atender aos “carentes” e proporcionar a eles um atendimento que, mesmo sendo mínimo, para eles é visto como suficiente, já que supre as necessidades básicas e, desta forma, garante o cumprimento do dever cristão, beneficiando, também, os atendidos, por meio da evangelização promovida.

Diante deste quadro, é fato que as filantrópicas suprem a falta de investimentos do município na educação infantil, de uma política pública que priorize a atenção à infância, que se coloca de forma dúbia e ambígua, também resultado de políticas federais contraditórias, como coloca Rosemberg (2002). O direito à educação infantil surgiu na constituição de 1988, quando a política social ainda não havia sido abalada pela globalização da economia, pela nova ordem econômica mundial. Ainda estava em vigor o modelo da social-democracia e do bem-estar social, em que os objetivos das políticas sociais eram equidade, solidariedade e integração social, sendo do Estado o papel central na organização, financiamento e provisão desses objetivos. Daí a inclusão da educação infantil na esfera dos direitos educacionais como política setorial com componentes assistenciais e universalistas – para todos. Porém o cenário muda a partir da década de 1990, e a nova ordem mundial prega a ênfase na eficiência, a redução do papel do Estado, o aumento da iniciativa privada, e o domínio da lei do mercado. Com isso, as políticas permanecem setoriais, porém sob um novo conceito, o

da *focalização*, que consiste em elaborar programas para segmentos considerados “carentes”, em que o Estado tem o papel de fornecer (a esses “carentes”) alguns recursos mínimos enquanto os benefícios do desenvolvimento econômico não lhes chegam (ROSEMBERG, 2002). Somada a isso, também temos a entrada do Banco Mundial no campo da educação infantil com uma nova concepção – a de desenvolvimento infantil, onde uma gama de possibilidades são aventadas, pulverizando tanto a ação quanto os investimentos, ressuscitando velhos modelos assistencialistas conhecidos – creches filantrópicas e domiciliares. (ROSEMBERG, 2002).

Então, o campo fica aberto para todos os tipos de ações, realizadas por sujeitos com maior ou menor capacitação e consciência política, ideais libertários ou conservadores ou religiosos, objetivos claros, éticos ou não, promovendo uma verdadeira salada mista na educação infantil.

Se no macro, na política pública, há esta contradição e “liberdade” de ação, no micro, no município de Londrina, numa instituição filantrópica, também as concepções de infância e educação estão impregnadas de ambigüidade e a visão da criança “carente” é predominante, portanto o atendimento proposto por elas é, basicamente, o assistencial. Há um esforço em prestar um atendimento de qualidade, mas a preocupação maior é dar alimentação, carinho, atenção, proteção contra as mazelas da pobreza, salvando dos perigos e influências da rua, passando os ensinamentos religiosos e, assim, salvando as crianças de sua própria sorte.

O embate entre assistência e educação nos planos macro e micro se configuram de forma especular: as instituições não ultrapassam a barreira da assistência, tanto por falta de recursos (em termos de formação e financeiros) como por sua visão centrada na falta, na carência, na necessidade da criança e dos pais que trabalham em ter lugar para estas ficarem. E o poder público não assume a responsabilidade de transformação desta realidade, ultrapassando a cisão entre assistência e educação, proporcionando um atendimento global à criança através de políticas complementares à criança e à família. Tal proposta só poderá ser realizada quando se assumir que o cuidado e a socialização da criança pequena é uma tarefa a ser compartilhada entre família e poder público, como coloca Haddad (2002), considerando que, historicamente, a função socializadora tem sido deslocada do âmbito restrito do lar para uma esfera social mais ampla. E as instituições de educação infantil se constituem como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais, colaborando com a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e apoiando a família no seu papel parental. Esta é uma visão de co-responsabilidade em que o cuidado infantil deixa de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser destacado como importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas (HADDAD, 2002). Entretanto esta concepção está distante de uma realidade em que a família participa da instituição em festividades e arrecadação de verbas em momentos de dificuldade.

Complementando esta concepção, de forma a ultrapassar a cisão assistência e educação, Rosemberg (2002) coloca que o atendimento à criança deve

acompanhar o conceito contemporâneo de totalidade do ser humano, devendo haver um planejamento integrado da política social de atendimento à criança, visando à completude da ação. Desta forma, a educação infantil deveria ser um subsetor da política para a infância, que compreenderia outros subsetores como saúde, assistência, habitação, saneamento, emprego, segurança, etc. Ou seja, as instituições de atendimento devem estar articuladas umas às outras, de forma que uma instituição de educação não tenha que atender às necessidades assistenciais, ou de saúde, podendo, assim, responder à sua especificidade. Desse modo, a educação infantil poderá afirmar sua identidade por meio da definição de suas funções e objetivos.

Toda essa discussão considera o processo histórico das instituições de atendimento à criança, ou seja, seu surgimento e expansão ocorre dentro do contexto de mobilização social, sendo o movimento de mulheres o grande motor da conquista. Segundo Haddad (2002), a reivindicação de creche como um serviço educacional, não-filantrópico, de direito da criança, da mulher, da família, atribuiu a esse serviço um novo sentido, uma legitimidade, respondendo tanto às necessidades de cuidado e educação da criança quanto às necessidades sociais, ocupacionais e familiares da mulher. Nesta visão contextualizada, a qualidade de vida da criança não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, uma vez que está conectada, principalmente, com a qualidade de vida de seus pais e seus responsáveis. Por isso a reestruturação dos serviços oferecidos é necessária e deve caminhar no sentido de romper as polaridades marcadas pelo cuidado custodial e o enfoque escolarizante, pela ênfase ora nos direitos da família ora nos direitos da criança, que contribuem para a cisão cuidar e educar,

corpo e mente, família e instituição, acentuando a separação entre o ambiente educacional e a vida fora dele (HADDAD, 2002).

Apesar de constatarmos que estamos distantes desta realidade, podemos ter confiança e continuarmos firmes neste caminho, pois há avanços e há a certeza de que as discussões, as pesquisas, os movimentos continuarão a construir um conhecimento e um caminho a ser perseguido e trilhado, ainda que em passos lentos, porém constantes. A realidade das instituições hoje é, sem dúvida, melhor que a de antes. A estrutura física é adequada e não mais se constituem como depósitos. O número de crianças é limitado, proporcionando um atendimento possível. As profissionais têm mais recursos, estão se profissionalizando e se envolvem nas atividades das crianças, não sendo indiferentes, distantes e alheias ao que fazem. Há um reconhecimento da importância da educação infantil e uma preocupação em fazer o melhor, dar o melhor para as crianças, ainda que não tenham ainda domínio, recursos, possibilidades de realizarem o que idealizam. A tarefa educativa está presente, ainda que de forma confusa e dedicada ao alfabetizar, porém é um começo.

No município de Londrina, a Secretaria da Educação considera que todas as unidades filantrópicas existentes conseguiram se adequar às exigências mínimas da legislação quanto à instalação física, recursos e profissionais capacitadas. Reconhece também que elas só conseguiram isto com a ajuda financeira da comunidade, uma vez que o município não tinha recursos para promover reformas, cursos de formação, fornecimento de materiais etc. Segundo a Secretaria, algumas instituições prestam um atendimento considerado de boa qualidade e outras ainda

estão “se adaptando”, porém cumprem o básico das exigências. Apesar de ser considerada exigente e organizada, a Secretaria não possui todos os dados sobre a educação infantil do município sistematizados, o que dificultou e limitou um pouco esta pesquisa, no que tange a dados gerais e estatísticos.

Por fim, a educação infantil está em movimento e muitos debates e embates ainda estão previstos. A participação dos atores sociais, no caso deste município - o Fórum das Entidades, é fundamental neste processo (recentemente ele promoveu um evento para discutir a questão do financiamento, com presença de representantes do Ministério da Assistência e Educação, onde a Secretaria da Educação do município era uma convidada). As mudanças demonstram que se está em processo, e uma vez iniciado não há mais como estancar. Cada passo merece ser comemorado com cautela, retomando o fôlego para o que vem pela frente, pois é fato que o horizonte ainda é escuro, que há muitas armadilhas (o Fundeb é a ameaça do momento). Apesar de todos os engodos e disfarces, o direito constitucional está lá, continuará sendo cobrado como modelo ideal a ser perseguido, assim como outros direitos que, em nosso país, ainda estão apenas no papel.

Apesar de a religiosidade ainda ser o motor principal da motivação dos sujeitos envolvidos nas instituições filantrópicas, acreditamos que a legislação e a força daqueles que estão produzindo conhecimento a este respeito serão capazes de modificar esta história. Mesmo lento, o processo de mudança já está em andamento e retroceder parece algo muito difícil. Uma vez iniciado o processo, as forças políticas vão sendo compelidas a se adequar, ainda que com resistência. A força dos atores sociais

tem se mostrado, pressionado para que o Estado assuma seu dever e está promovendo avanços.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. **História da Assistência Social aos Pobres em Londrina: 1940 – 1980.** 2002. Tese. (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus Assis.

ARRETCHE, M. T. S. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 14, nº 40, junho/1999.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARIAS NETO, J.M. **O Eldorado: Londrina e o Norte do Paraná.** 1993. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Estadual de Londrina

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M.B., GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia).** São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, R.C., BIKLEN, S. K., **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **A educação infantil no Brasil. 1994 – 2001.** Disponível na Internet: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em agosto de 2005.

_____ **Proposta de Emenda Constitucional para criação do Fundeb.** Brasília, 2005. Disponível na Internet: : <http://www.portal.mec.gov.br>. Acessado em agosto de 2005.

CAMPOS, M.M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, M.C.A.A. Participação social no Brasil Hoje. In: **Polis Papers – Assessoria, Formação e Estudo em Políticas Sociais**, n.2, 1998.

COSTA, S. F. **O Desafio da Construção de uma gestão atualizada e contextualizada na Educação Infantil: um estudo junto às Creches e Pré-escolas não governamentais na esfera da Assistência Social no município de Londrina – PR.** 2003. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FREITAS, M. T. A. A abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 21-39, julho/2002.

GUIMARÃES, J. L. A demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu Financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

_____ O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____ Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.41-59, julho/2002.

_____ Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN, M.Jr. **Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

_____ Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E.M.T., FARIA, L.M.F^o., VEIGA, C.G.(orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN, M. Jr. & FERNANDES, R. Sobre a história da infância. IN: FARIA, L.M. F^o (org). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, A. F^o. Proposições para uma educação cidadã. In: GARCIA, R.L., LEITE, A.F^o(orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOLIS, D. **A Pobreza em Londrina: as ações do órgão municipal de Assistência Social**. 1993. Monografia (Especialização em Estado e Políticas Sociais) Departamento de Serviço Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. Termo de Cooperação Técnica Financeira. [2004?]

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação de Londrina, Documento Preliminar, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Apoio e Organização Escolar, Setor de Estatística, 2005.

MACHADO, T. P. **Creche universitária: um sonho que se fez realidade**. Londrina: Ed. UEL, 1997.

MARCILIO, M.C. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M.C. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MERISSE, A. et. al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

OLIVEIRA, S.M.L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PENN, H. A primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 7-24, março/2002.

RADINO, G. Educação Infantil no Brasil: em busca da infância. **Revista Vertentes**, Unesp-Assis, n.5, p.49-63, 1999.

REY, F.G. **La Investigación Cualitativa em Psicologia: rumbos y desafios**. São Paulo: EDUC, 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.25-63, março/2002.

_____ Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETI-FERREIRA, M. C., RAMON, F., SILVA, A.P.S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 65-100, março/2002.

SANTOS, C. R. **Educação Escolar Brasileira: estrutura, administração, legislação**. São Paulo: Pioneira, 1999.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P., VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SILVA, C. N. **Poder Público Municipal e sociedade de São Vicente de Paulo: dois modelos de atuação na área da assistência social em Londrina: 1964 – 1988.** 1999. Dissertação. (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis.

SPINK, M. J., MENEGON, V.M. A Pesquisa como Prática Discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. (org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. IN: FARIA, L.M. F^o (org). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil).** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

YAZLLE, E. G. Atuação de psicólogos em instituições de educação infantil: relato de uma experiência de formação. In: MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA

COM A DIREÇÃO DA CEI

1. Identificação Pessoal

Nome

Idade

Formação

Função

Desde quando na função

Histórico Profissional

2. Identificação da Instituição

Nome e razão do nome

Quadro profissional

Número de vagas – número de matriculas

Histórico – a partir de que pessoa/pessoas; como se organizou, ações realizadas, parceiros.

Mantenedora

Como se mantém financeiramente?

Como é a relação com a secretaria da educação?

Acompanhou a mudança de secretarias – como foi?

Como avalia a gestão municipal em relação à E.I.?

Quais os principais problemas da unidade, como os enfrenta?

O que a motiva a ocupar este lugar?

O que pensa sobre a E.I.?

Qual a proposta pedagógica da instituição e como foi realizada?

COM O PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA

1. Identificação Pessoal

Nome

Idade

Formação

Função

Desde quando na função

Histórico Profissional

2. Perguntas

Nome e razão do nome do CEI

Histórico – a partir de que pessoa/pessoas; como se organizou, ações realizadas, parceiros.

Como é administrar um CEI?

Quais as dificuldades, como as enfrenta?

O que o motiva a estar nesta função?
 O que pensa sobre a E.I.?
 Como avalia a gestão municipal em relação a E.I.?

COM AS PROFESSORAS

1. Identificação Pessoal

Nome
 Idade
 Formação
 Função
 Desde quando na função
 Histórico Profissional
 Mora no bairro

2. Perguntas

O que sabe sobre a história do CEI? Participou?
 Quais as dificuldades que encontra no seu trabalho diário?
 O que acha que falta na unidade?
 O que a mobiliza a trabalhar com educação infantil?
 Sente-se uma professora?
 O que precisa para desenvolver seu trabalho da forma que acredita que deveria?
 O que pensa sobre a E.I.?
 Qual a proposta pedagógica da unidade e se participou de sua elaboração – se não, por quê?

COM A REPRESENTANTE DO FÓRUM DAS CRECHES

1. Identificação Pessoal

Nome
 Idade
 Formação
 Função
 Desde quando na função
 Histórico Profissional

2. Perguntas

História do fórum
 Realizações atuais
 Qual a avaliação sobre a situação da E.I. no município?
 Qual a avaliação da gestão da E.I. da secretaria?
 O que pensa sobre a E.I.?
 O que a mobilizou a trabalhar com a questão da E.I.?

COM A GERENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO

1. Identificação Pessoal

Nome

Idade

Formação

Função

Desde quando na função

Histórico Profissional

2. Perguntas

Como foi o processo de transição da E.I. no município?

Quais as principais dificuldades?

Qual a aceitação das instituições sobre as mudanças, principalmente sobre a questão pedagógica ?

Qual a avaliação da situação da E.I. no município?

Qual a avaliação da gestão municipal sobre a E.I.?

O que pensa sobre a E.I.?

ANEXO 2

RELATO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA INSTITUIÇÃO

RELATO DO CONTATO COM A DIRETORA DA CEI – 23 de maio de 2005.

O primeiro contato foi marcado por telefone para a manhã do dia 23 de maio. Às nove horas chego ao local, espero pela entrevista. Exponho a minha intenção de pesquisa, explicando que desejo investigar a motivação das pessoas envolvidas em sua implantação e manutenção, bem como entrevistar as funcionárias; a fim de realizar observação, entrevistas e pesquisa em seus documentos, para levantar sua história e cotidiano. A diretora diz que pensará sobre o assunto e conversará com o presidente da mantenedora, que é seu marido, sobre a possibilidade e me dará a resposta no dia seguinte. Fala um pouco sobre a creche, seu histórico e da luta que está sendo mantê-la, uma vez que os recursos são poucos e precisam muito da colaboração da comunidade, dos pais dos alunos e que recebem ajuda da igreja a que estão ligados – uma instituição evangélica.

No dia seguinte, conforme combinado, faço a ligação para saber da resposta. Estou autorizada para realizar a pesquisa. Marcamos para a semana seguinte o primeiro dia de observação.

PRIMEIRO DIA – 31/05/05

Chego às oito horas, as crianças estão tomando café. Converso com a diretora, esta me apresenta às professoras que estão ali no refeitório e combinamos que iria primeiro para a sala do maternal e depois sucessivamente acompanhando as séries seguintes. Acompanho a turma à sala. Faz-se o “trenzinho-fila” e vão cantando “piu-ui-tcha-tcha-tcha”. Já na sala vão procurando, com a ajuda da professora, a sua cadeira, que está marcada com seus nomes, bem colorido. Está formada uma fila de mesinhas de ponta a ponta da sala. A professora me apresenta para a turma: “a tia Marien, vai ficar conosco hoje, vamos falar oi pra tia”. O “oooooooooi tia” sai bem longo

e em coro. A professora diz que agora vão brincar com as peças de montar, para ficarem sentadinhos que ela vai distribuir os brinquedos. As conversas e andanças pela sala são repreendidas e a distribuição vai sendo feita. A professora vem até mim e pergunta sobre meu trabalho e minha formação. Digo que sou psicóloga formada pela UEL há sete anos e estou fazendo mestrado na Unesp de Assis. Fala que está estudando pedagogia e começa a falar sobre as crianças, desviada para esse assunto por conta da ação de uma criança que pega as peças de outra. Conta os “problemas familiares” das “crianças difíceis”. Enumera as mais difíceis. Fico ouvindo, desconcertada, sem saber o que fazer. As crianças começam a fazer barulho com as rodas dos carrinhos sobre a mesa, a professora tenta controlar, eu começo a brincar com algumas crianças, fugindo da professora. Mais um tempo nessa brincadeira e a professora diz que é hora de outra atividade – aprender número. Guardam-se os brinquedos e a professora retoma dizendo que estão aprendendo o número um. Distribui uma folha para cada criança onde há dois desenhos iguais - barcos – e eles vão pintar um só. Distribui os lápis e vai contando para mim quais crianças estão mais adiantadas e quais estão mais atrasadas na aprendizagem. A maioria das crianças pinta os dois desenhos. Agora outra atividade - hora do conto. Faz-se a fila e vamos em direção à sala onde estão os livros e fantoches. As crianças ficam maravilhadas com os fantoches, disputam, correm, disputam meu colo, querem ficar com a “tia nova”, e no meio desta euforia a professora não consegue fazer a leitura da historinha. Voltamos para a sala e a professora abre uma porta que dá para um pequeno pátio, onde as crianças podem correr – este é o local onde é permitido correr. As crianças me solicitam bastante para acompanhá-las, pedem atenção, contam histórias, pedem colo. Depois é hora do almoço, escovar os dentes e, em seguida, do “soninho”. Orações são feitas antes da refeição e do soninho. Me despeço delas dando “tchau e bons sonhos” e recebo muitos “tchaus e beijinhos”.

SEGUNDO DIA - 08/06/05

Chego pela manhã, as crianças estão no café. Já me recebem com euforia e perguntam se vou ficar na sala delas – é outra turma. Vou para o pré I,

acompanho a fila do “piui-tcha-cha-cha”. Nesta sala as crianças ficam em suas cadeiras nomeadas, organizadas em quatro por mesinha. A professora me apresenta e diz que vou ficar brincando com eles hoje. Distribui peças de montar e elas vão montando robôs, “play-blays”, carros, e vêm mostrar para a “tia nova”. A professora me conta que havia preparado uma atividade, mas vai dar outra porque há muitas crianças que faltaram, além de crianças do pré II, porque a professora faltou – houve um surto de conjuntivite na escola. Distribui folhas e dá desenho livre para as crianças. Depois vamos para o parque – tem escorregador (dois, de tamanhos diferentes), quatro balanços, o “roda-gira” e quatro gangorras. Algumas crianças pedem ajuda para escorregar, outras no balanço e para girar a roda. A professora pergunta se posso cuidar delas um pouquinho para ela ir até a direção. Digo que sim e fico sozinha com elas. Ao retornar, a professora começa a prepará-las para saírem, pois sair do parque é um processo longo, ela explica. Mas irão para o salão, onde tem outros brinquedos. Mais um tempo de brincadeira livre e depois vão para o vídeo. Então, lavar as mãos e almoçar. Depois, escovar os dentes e soninho. Me despeço.

TERCEIRO DIA – 15/06/05

Chego de manhã, crianças no café. Acompanho a turma do pré II. Após sentarem-se em suas cadeiras, distribuídas quatro por mesinha, a professora me apresenta dizendo que vou acompanhar as atividades com eles e faz a chamada. Ela pega uma ficha com o nome da criança e fala a letra inicial do nome, e a sala identifica o dono, que se levanta, pega a ficha e coloca num “fichário” ao lado da professora. Depois falam o alfabeto, identificando os nomes dos amiguinhos a cada letra inicial. Então, a professora distribui os cadernos que já estão preparados com a atividade – fazer um círculo em torno das palavras que começam com a letra “H”. Enquanto as crianças trabalham a professora vai preparando a atividade da parte da tarde, explicando que não pôde utilizar o mimeógrafo no dia anterior durante o intervalo. As crianças me mostram o que fazem, perguntam se está certo, me chamam para sentar com elas em suas mesas. A próxima atividade é recortar palavras que começam com a letra “H” nas revistas entregues pela professora, e colar nos cadernos. Depois vamos

ao pátio, ao vídeo e é hora de lavar as mãos para almoçar. Almoço, escovação de dentes e dormir. Me despeço.

QUARTO DIA – 22/06/05

Chego pela manhã, café e trezinho para a sala. Vou ao pré III. Logo na entrada da sala as crianças já perguntam se eu vou ficar no lugar da “tia Júlia” (nome fictício). A professora diz que não aos alunos, que eu vou ficar só hoje com eles, que estou fazendo uma pesquisa e vou ver como eles se comportam, e me explica que ela está cumprindo aviso, vai sair no fim do mês. Começa a chamada entregando trabalhos do dia anterior para serem guardados nos “saquinhos” pendurados no varal junto à parede da sala. Cada criança identifica seu nome, algumas têm dificuldade. Hoje vão aprender a letra “T”. Após repetirem o “ta te ti to tu” algumas vezes, a professora entrega uma folha com atividades de ligar os desenhos e palavras e pintar. Enquanto fazem, a professora conta que está saindo porque estuda pedagogia, está muito puxado e o salário não compensa. E também porque há algumas coisas que poderiam ser feitas para ajudar as professoras para o trabalho não ficar tão pesado, pois todas estudam, e isso não é feito, então não dá mais. Queixa-se de forma indireta e velada da direção e logo desvia para o seu casamento. Vai casar em novembro e tem muita coisa para fazer, então escolheu ficar este segundo semestre sem trabalhar. Encerram a atividade guardando o trabalho em seus “sacos” e a professora diz que agora tem uma surpresa. Apresenta uma boneca, já conhecida das crianças – a “zóiuda” – que conversa com as crianças e conta historinha. Depois algumas crianças vão até a frente da sala e contam historinhas com a boneca. Hoje saem mais cedo para o pátio porque depois vão ensaiar quadrilha. Acompanho o ensaio geral – todas as séries têm sua apresentação. Depois vídeo, enquanto as crianças menores vão almoçar e, então, almoço, escovação de dentes e dormir.

ANEXO 3

Quadro demonstrativo da evolução das Instituições Filantrópicas

Nº	ANO	NOME DA ENTIDADE	MANTENEDORA
01	1951	Lar Batista Paranaense	Igreja Batista
02	1955	Casa da Criança	LBA e Prefeitura
03	1957	Lar Santo Antônio	Missionárias Claretianas
04	1960	Instituto Pio XII	Missionárias Claretianas
05	1961	Creche Santa Rita	Irmãs Filhas de Caridade
06	1963	Lar Anália Franco	Sociedade Espírita
07	1965	Creche Nossa Senhora de Fátima	Irmãs de Caridade
08	1972	Creche Haydée Coli Monteiro	Ass. Senhoras de Rotarianos
09	1973	Creche Matilde Vicentini	Damas de Caridade
10	1976	Associação São José – Creche do Irerê/patrimônio rural	Associação São José Creche do Irerê
11	1978	Creche Pindorama	APMI – Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
12	1979	Creche Quadrangular	Sociedade Evangélica
13	1979	Creche Alaíde Fausto de Souza	Associação Beneficente
14	1979	Creche Reverendo Jonas	Associação Beneficente
15	1980	Creche Tia Maria Júlia	Associação Beneficente
16	1980	Creche Antônio A. Faria	Soc. Beneficente dos Bairros da Amizade
17	1981	Creche Milton Gavetti	Ass. dos Moradores do Conjunto Habitacional Milton Gavetti
18	1981	Creche Antonieta Trindade	Associação Beneficente
19	1981	Creche Dom Geraldo	Associação Beneficente
20	1981	Creche Regina Barros	Sociedade Beneficente
21	1981	Creche Branca de Neve	Conselho Comunitário Adriano Marino Gomes
22	1982	Creche Escola Governador José Richa	Sociedade Beneficente
23	1982	Creche Marabá	Sociedade Beneficente
24	1983	Creche Escolinha das Irmãs de Betânia	Sociedade Beneficente Católica
25	1983	Creche Allan Kardec	Centro Espírita Allan Kardec
26	1983	Creche Vitória M. Dinardi	Sociedade Beneficente
27	1983	Casa do Peregrino	Sociedade Beneficente
28	1983	Creche Novo Amparo	Associação de Moradores
29	1983	Creche Renascer	Associação Beneficente
30	1984	Creche Pequeno Príncipe	Associação Beneficente Amor e Paz
31	1984	Creche Tia Lana	Associação Beneficente Estrela Máxima
32	1984	Creche Helena Ometto Torres	Sociedade Beneficente
33	1984	Creche Tia Nelma	Associação Beneficente
34	1985	Creche Níssia Rocha Cabral	Centro de Prom ao Menor N. S. das Graças
35	1985	Centro de Prom ao Menor N. S. das Graças	Igreja Católica
36	1985	Casa do Caminho Tia Lana	Sociedade Espírita
37	1987	Creche Aracy Soares Santos	Entidade civil de caráter filantrópico
38	1987	Creche da Vila OK – ABAC	Associação Beneficente Amigos da Criança
39	1987	Creche Ouro Branco	Associação Beneficente
40	1987	Creche Menino Jesus	Associação Beneficente
41	1987	Casa do Caminho	Sociedade Espírita
42	1987	Creche Maria Helena Januário	Associação Beneficente

Nº	ANO	NOME DA ENTIDADE	MANTENEDORA
43	1988	Creche Jurema Canziane	Sociedade Civil
44	1988	Creche Boa Esperança	Associação Voluntária Boa Esperança
45	1988	Creche Guiomar Moreira	Sociedade Civil
46	1989	Creche Tia Lana	Núcleo de Amparo Cristão
47	1989	Creche União da Vitória	Associação Metodista