ERRATA

Na "Introdução", página seis (6) - quinto parágrafo - no lugar de "primeiro capítulo... lêia-se "segundo capítulo..." e no parágrafo seguinte faça o contrário, ou seja, no lugar de "segundo... " leia-se primeiro capítulo...".

Renata Nascimento

Este exemplar corresponde a redação final da Dissertação defendida por Renata Nascimento e aprovada pela comissão julgadora

Data: 01.03.96

Assinatura: Olga R. de Moraes von Simson.

UNIVERSIDADE E INFÂNCIA: RELAÇÕES
Os casos USP-SP e PUC-SP:1959-1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA
T/UNICAMP
N17u
V Ex
TOMBO BC/ 27450
PROC. 667/96
C D X
PREÇO R$ 11,00
DATA 25/04/96
N.º CPD CM-00087106-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Nascimento, Renata
N17u Universidade/infânica : relações (os casos USP e PUC-SP - 1959 -1995) / Renata Nascimento. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Universidades e faculdades. 2. Infância (Direito). 3. Extensão universitária. 4. Educação. 5. Assistência a menores. I. Simson, Olga R. de Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Ciências Sociais Aplicadas à Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob Orientação da Profa. Dra.Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Comissão Julgadora:

Olga R. de Moraes von Simson.

Ethel N. Kosminsky

Zeila de B. S. Demarti

Campinas. 1º / 03 / 1996

Ao Carlos,

dedico este trabalho

AGRADECIMENTOS

Ao Carlos que além de ser o que mais incentivou, foi quem acompanhou e compartilhou mais de perto as alegrias, inquietações e angústias em todo o processo de elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, [illegible] por tudo.

Aos meus irmãos gêmeos Rogério e Reginaldo que além do carinho da convivência de tantos anos, contribuíram concretamente, com este trabalho através do empréstimo do microcomputador e ao Gesner meu "irmãozinho"pelo carinho.

Aos meus sogros, cunhados e cunhadas que me acolheram, recentemente, na sua família.

A todos os amigos(as) e colegas, pelo apoio e solidariedade .

A todos aqueles que me receberam na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica.

Aos primos Juslaine e Paulo, os tios Isbela e tio Querino que, respectivamente, me hospedaram em São Paulo, durante a pesquisa de campo, e aos primos Jussara e Milton que me receberam em Campinas.

A minha orientadora Olga, que além da dedicação, profissionalismo que caracterizam seu trabalho,agradeço também pela relação carinhosa que tivemos.

A banca examinadora e a todos os interlocutores deste trabalho.

Aos professores e aos funcionários da Faculdade de Educação-UNICAMP.

E ao CNPQ e à FAEP pelo financiamento deste trabalho.

RESUMO

Essa é a primeira pesquisa que tem como tema UNIVERSIDADE E INFÂNCIA: RELAÇÕES. As universidades escolhidas, para a realização deste estudo comparativo, foram a Universidade de São Paulo - USP - (campus da capital paulista) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP - pela riqueza de processos que as diferenciam.

As hipóteses deste trabalho são: em primeiro lugar que os processos dramáticos que vêm atravessando a infância brasileira provocassem algumas intervenções da universidade na problemática. Em segundo lugar, tendo como resposta positiva a primeira hipótese, a de que essas relações tivessem como canal mediador a terceira função da universidade: a extensão.

Os resultados trazem respostas afirmativas às duas hipóteses, sendo que a pesquisa de campo trouxe também outros mediadores das relações universidade/infância nos campos das assessorias, dos direitos e também nas outras duas funções: o ensino e a pesquisa.

Como o campo é vasto, essa pesquisa tem como objetivo levantar cuidadosamente este universo de relações, com ênfase nas atividades em que as crianças estão presentes e indagando qual seria o projeto educacional que vem orientando essas relações.

As conclusões vão na direção não de uma linha de interpretação fechada sobre o fenômeno, pois se trata de objeto de investigação científica amplo e novo, portanto, cabe a essa dissertação de mestrado além de mapeá-lo lançar novas questões e pistas para as próximas investigações.

ÍNDICE

Introdução 04

Capítulo I - O fazer a pesquisa : metodologia 07

Capítulo II - Os fios das meadas: Definindo a trama da pesquisa 24

Capítulo III - A universidade e a função extensão: questões teóricas 65

Capítulo IV - Infância e a Universidade : Relações 97

Capítulo V - Conclusões 145

Bibliografia 149

INTRODUÇÃO

Antes de mais nada, farei uma rápida abordagem da trajetória da pesquisa e apresentarei as partes constitutivas deste trabalho.

O meu interesse por desenvolver este tema surgiu, num primeiro momento, do convívio com crianças pobres institucionalizadas através de um trabalho voluntário que realizei numa instituição de crianças abandonadas, enquanto cursava Ciências Sociais na UNESP de Araraquara e num segundo momento - com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente na luta pela implantação dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, desta vez em Rio Claro.

Em termos de trajetória, essa pesquisa teve preocupações diferenciadas que se refletem nos vários títulos que ganhou até aqui, mas, manteve-se fiel ao eixo temático: **AS RELAÇÕES DA UNIVERSIDADE COM A INFÂNCIA.** Isto posto, propômo-nos a revisitar essas fases:

Dois projetos foram apresentados: o projeto inicial - aprovado na seleção de mestrado da Faculdade de Educação UNICAMP - foi tão marcado pela minha primeira experiência com crianças, que se intitulava **Universidade / Instituições de Menores: Relações.** Tinha por objetivo investigar relações de convênios (ou mesmo relações informais) que as Universidades Estaduais Paulistas pudessem manter com as crianças institucionalizadas, essa preocupação era voltada, principalmente, para os processos *pedagógicos* envolvidos no trabalho com crianças carentes.

Porém, a pesquisa mudou de enfoque por algumas razões: a primeira foi a consciência de que minha formação de cientista social, me permitiria focalizar a produção de conhecimento pela Universidade e sua aplicação ao problema social da criança carente; o segundo motivo, o qual, entendo como o mais decisivo, foi repensar o tema da pesquisa através das disciplinas cursadas, discussões e leituras de novos autores que pesquisam a extensão; enfim isso tudo, influenciou-me profundamente e acabei por rever o foco da investigação e por reelaborar o projeto inicial.

Como resultado, desse processo, posso citar o segundo projeto intitulado **"Extensão Universitária e Infância Marginalizada".** Naquele trabalho fiz um histórico do objeto da pesquisa: a extensão e do recorte do meu universo de pesquisa - a infância; da metodologia a ser utilizada - a pesquisa qualitativa; e a indagação teórica, a qual, se

fundamenta (entre outros autores) na tese de doutoramento **UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL**, de José Fagundes[1] . A escolha desse autor ocorreu devido aos conceitos fundamentais que o mesmo traz para a compreensão da extensão universitária e mesmo sua reconstrução à luz da democracia, a qual mencionarei no decorrer deste trabalho.

Então, se no primeiro projeto a conotação era de ordem pedagógica, no segundo, a ênfase era mais *política*, porque no cerne da preocupação está a função política da extensão em tempos democráticos. Neste contexto temos uma questão em aberto (para a qual a pesquisa quer apontar respostas): A extensão se modificou, após a abertura democrática, ou seja, está se construindo articulada à pesquisa e ao ensino, elaborando com essas outras funções um projeto de universidade na sociedade democrática, ou ela ainda se apresenta com resquícios de assistencialismo, dominação e repressão, remanescentes da ditadura militar?

Nesta fase mais política da pesquisa havia escolhido investigar a assessoria de setores das universidades estaduais paulistas a movimentos sociais ou órgão públicos. Como objeto específico da pesquisa selecionei: o Núcleo de Estudos da Violência - N.E.V. - (da Universidade de São Paulo, USP) assessorando o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente; cheguei a ir a campo, mas a coordenação do NEV alegou não ter dados suficientes para ser o objeto único de uma dissertação.

Em suma, por considerar que a primeira proposta era um estudo de uma relação mais "assistencialista", o segundo projeto tentou superar o primeiro, na medida em que pretendia investigar apenas a extensão "não assistencialista", ou seja, aquela que concebe que a universidade tem como função a produção e transmissão de conhecimentos.

Neste trabalho, essa posição quanto a função da universidade permanece, mas através de discussões, leituras e observações amadureci e concluí que é preciso captar *todo* o processo de extensão universitária, seja ela de caráter assistencialista ou não. Além disso era necessário estar atenta a outras mediações possíveis nas relações entre universidade e infância.

---

[1] Pela Editora da Unicamp.Campinas.1986.

Quanto ao recorte *"extensão à Infância Marginalizada"*, também houve uma mudança substancial, isto é, pretendo não só investigar a extensão à infância marginalizada, mas à toda e qualquer criança (de 0 a 14 anos).

A pesquisa cresceu também porque, além do recorte **INFÂNCIA** ter se expandido, as relações universidade/infância vão ser comparadas em duas universidades, uma pública e uma comunitária, sendo elas: USP - Universidade de São Paulo - e, PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica-, por manterem orientações com (relação ao tema de estudo) sob enfoques diversos.

Porém o fator principal para ampliação temática da pesquisa, ou seja, para que houvesse uma mudança de temas específicos para o mais geral foi um levantamento bibliográfico sistemático no qual pude observar que não há bibliografia disponível sobre o tema. Há bibliografia sobre as duas áreas temáticas (universidade e infância em separado) mas as quanto **relações** entre os temas o máximo que se tem é um levantamento sobre a produção de conhecimento da universidade a respeito da infância, mas não de suas relações diretas e indiretas. Foi isto que pretendemos levantar e mapear.

A pesquisa está constituída por cinco capítulos diversos:

No primeiro capítulo será abordado o que chamei *de fio da meada*, onde revisito, no item *um fio*, a história da universidade e *n'outro fio* a da infância a fim de contextualizar a problemática da pesquisa.

No segundo capítulo trato da opção metodológica e dos procedimentos e de suas aplicações no processo da pesquisa, avaliando sua aplicabilidade ao tema e a eficácia da mesma.

No terceiro capítulo, trabalho com o conceito de extensão, a partir do referencial teórico (citado anteriormente) fazendo indagações e reflexões quanto a sua configuração e validade nas universidades aqui focalizadas.

A história e a descrição dos dados coletados sobre as relações universidade/infância estão no quarto capítulo, bem como algumas conclusões de caráter mais restrito. Sendo que no quinto e último capítulo estão as conclusões mais gerais. Sendo a primeira pesquisa na área estas conclusões tem um caráter mais de reflexões e de levantamento de questões fundamentais para próximas pesquisas.

CAPÍTULO I

O FAZER A PESQUISA: METODOLOGIA

Como o próprio título diz, a seguir pretendo aprofundar o referencial metodológico adotado e seus desdobramentos nesta pesquisa.

Com tal objetivo dividimos esta parte em quatro subítens, a saber : "Porque a Pesquisa Qualitativa?", o segundo acerca d'Os Procedimentos, o terceiro sobre a "A Metodologia e a Pesquisa", e "As Fases, os Procedimentos e a Pesquisa", nos quais procuro, num primeiro momento, trazer os pressupostos e as técnicas para no terceiro sua aplicação no rumo da investigação.

PORQUE A PESQUISA QUALITATIVA?

Essa questão envolve necessariamente, a discussão da oposição ou não entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Procuro tecer algumas considerações acerca desse debate, para em seguida abordar minha opção.

Em primeiro lugar, concordo com ANDRÉ[2] quando alerta para os reducionismos cometidos em torno da conceituação dessas opções, onde por exemplo, se confunde pesquisa quantitativa com dados numéricos e qualitativa com observação, entre outros equívocos. Por isso, aderimos completamente a tese da autora quando salienta a divergência fundamental entre as duas: *"Se se considera os pressupostos e suas implicações lógicas (concepção do real) fica claro que as duas perspectivas não partilham de concepções comuns quanto a validade, fidedignidade e quanto ao papel das técnicas no processo de pesquisa e de interpretação dos resultados (...) Assim a perspectiva quantitativa aspira a certeza, a idéia de correspondência com a realidade e*

---

[2] ANDRÉ,M.E.A. "Técnicas quantitativas e qualitativas de pesquisa: oposição ou convergências?" In Cadernos Ceru,nº3.

o uso de certas técnicas vai permitir chegar a esta certeza. Na perspectiva qualitativa, a pesquisa é um processo sem fim(...)."

A citação, situa a justificativa da minha opção, bem como desvenda a base epistemológica do debate. Se nós como "adeptos" dessa última opção quisermos resumir nossa postura científica podemos dizer que o pesquisador não alcança a totalidade estudada, e sim aproxima-se dela, aprofundando faces do real nalguns pontos do mesmo, sem a pretensão de aspirar certezas absolutas em torno de suas descobertas. Essa é a diferença fundamental da postura de quem opta pela pesquisa qualitativa.

Concluindo essa discussão da oposição ou convergência dessas metodologias, PEREIRA DE QUEIROZ[3] coloca que a associação das duas abordagens possibilita um aprofundamento cada vez maior das facetas do objeto de estudo, (mas isso em termos de técnicas, pois quanto a orientação epistemológica elas são opostas, pelo exposto).

Para que a pesquisa, não incorra em simples especulação, vale citar esta passagem de FERNANDES[4] acerca deste risco:" embora os dados de fato nada mais sejam que a matéria prima do conhecimento científico (...) torna-se essencial acumulá-los, segundo certas regras que assegurem ao investigador a convicção subjetiva, de que nas diferentes fases da investigação sempre terá o necessário domínio sobre as instâncias empíricas cruciais,"

Isto posto, temos então, enquanto cientistas, a necessidade de uma mediação entre o pesquisador e o ser humano, carregado de valores, princípios, interesses.

---

[3] PEREIRA DE QUEIROZ,M.I. "O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões".

[4] FERNANDES,Florestan. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. p.57.

Para isso, LÜDKE E ANDRÉ, a partir de BOGDAN e BIKLEM, apresentam cinco pontos básicos que servem de mediação para o pesquisador: *" 1- a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento. 2- os dados coletados são predominantemente descritivos. 3- a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. 4- o "significado" que as pessoas dão ás coisas e á sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. 5- a análise dos dados segue um processo indutivo.*[5] "

Esses problemas são equacionados na medida em que, além dessas mediações, o próprio pesquisador vai construindo sua trajetória particular de forma a garantir uma aproximação com o real, conforme as situações que o seu próprio caminhar vai colocando.

Como optei pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica faz-se necessário algumas considerações em torno da mesma. Aqui também temos que ser cuidadosos com o que se considera esse tipo de pesquisa, pois é preciso levar em conta que ela provém da antropologia, sofrendo uma série de adaptações à área da educação, LUDKE e ANDRÉ alertam que o pesquisador não pode perder de vista que o leitor de seu estudo tem que interpretar o mesmo como se fosse um membro do grupo estudado.

A justificativa da escolha deste método, para a realização deste estudo, é principalmente o esquema flexível que ele permite ao pesquisador no processo de pesquisa.

Permitindo que o pesquisador esteja atento, em todas as etapas de pesquisa, ao que os dados estão apontando, ou seja, a possíveis redirecionamentos no planejamento da pesquisa e ou nas indagações teóricas e/ou na interpretação.

---

[5] LÜDKEN,M. e ANDRÉ,M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, p.11-12.

Pois uma particularidade fundamental das pesquisas etnográficas é a existência de um esquema quase que artesanal de trabalho que permite e estimula um transitar constante entre teoria e empiria.

Enfim, optei por este método pelo fato desta pesquisa, sendo a primeira na área exigir a flexibilidade total no esquema de trabalho.

Assim, as autoras definem a partir de FIRESTONE e DAWSON que temos alguns critérios (para essa opção): 1- O problema é redescoberto no campo. 2- O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente. 3- A abordagem etnográfica combina vários métodos da coleta. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas. 4- O relatório etnográfico apresenta grande quantidade de dados primários.6

Concluímos, portanto, que a abordagem etnográfica irá nos permitir uma aproximação do fenômeno em estudo, na medida em que sendo a investigação sobre as relações entre a universidade e a infância, requer o estudo do universo das mesmas e para posteriores pesquisas, estudos de casos específicos ou outros tipos de pesquisas.

OS PROCEDIMENTOS

Tendo tratado dos pressupostos, é importante trazer para o leitor como eu concebo as técnicas:

A observação: É técnica principal num processo de pesquisa, é a partir dela que o problema, a ser desvendado, vai se revelar. Faz-se necessário porém

---

6 Ibidem, ibidem,p.14.

retomar a questão da vigilância, que implica não só na complementação de outros métodos, mas de saber discernir a observação espontânea da sistemática.

Nesse sentido Oracy NOGUEIRA[7] esclarece que na maior parte dos casos a observação espontânea é que prepara o terreno da sistemática, mas os resultados da primeira devem ser peneirados pela segunda; FERNANDES[8] complementa dizendo que um pesquisador sem a segunda pode ver muito e identificar pouco, enquanto que um pesquisador ortodoxo acaba vendo apenas o que quer THIOLLENT[9] lembra que algumas pesquisas da "tradição marxista" reduzem-se a simples propaganda política.

Fechando essa questão, da observação, para que esta se torne cada vez mais apurada é preciso até mesmo "questionar sociológicamente o questionamento sociológico" como defende THIOLLENT, ou seja, é preciso ir além do que os conceitos podem abarcar, correndo o risco de aprisionar a nossa observação para uma determinada direção.

A Entrevista: esta técnica é fundamental pois supõe uma "conversa continuada entre informante e pesquisador" (PEREIRA DE QUEIROZ[10]) e também porque está presente em todas as formas de coletas de relatos orais.

Para esse processo de interação o entrevistador deve ter algumas atitudes específicas, que podem ser sintetizadas em três: aceitação, ou seja, o respeito pelo informante e suas expressões; a compreensão, estabelecendo uma relação de paridade, e não de dominação com o entrevistado; e sinceridade, na necessidade de ser coerente.

---

[7] NOGUEIRA, O. Pesquisa Social.

[8] Op.cit.

[9] THIOLLENT,M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.

[10] Op.cit.,p.20.

Ainda é necessário que o entrevistador transmita confiança e empatia, pois assim vai alcançar seus objetivos; também deve estar atento a toda uma comunicação não verbal, possibilitando uma "comunicação interpessoal", complexa e recíproca entre narrador e observado" (DEMARTINI[11]).

A entrevista pode ser, completamente livre, ou seja, o pesquisador reduz quase que totalmente suas interferências, fazendo da entrevista quase que um solilóquio (ANDRADE)[12].

Já a entrevista semi-dirigida, (inclui depoimentos) segue um roteiro previamente estabelecido, onde o pesquisador interfere mais vezes; geralmente não se faz em uma só sessão (dado a complexidade de nossa memória aliada ao fator linguagem). Nas primeiras sessões o pesquisador não interfere ou quase não interfere e nas segunda, ele interfere mais vezes podendo as intervenções serem curtas ou longas.

A Transcrição: as entrevistas e os questionários podem ser gravados, mas há que se atentar às vantagens e aos cuidados com esse instrumento. Segundo PEREIRA DE QUEIROZ, a vantagem desse instrumento é que conserva com maior precisão a linguagem do narrador, permitindo ao pesquisador não filtrar essas informações como quando anotava. Por outro lado há dificuldades (VON SIMSON[13]) a se contornar com alguns cuidados como: usar o gravador apenas quando o informante concordar, o gravador com microfone externo pode inibir mais, respeito pelo tempo do entrevistado,

---

[11] DEMARTINI, Anotações s/data,mimeo/FE - UNICAMP.

[12] ANDRADE, M.R. de O. A abordagem qualitativa e pesquisa - o método biográfico. Mimeo FE-UNICAMP.

[13] VON SINSOM, O.M. Algumas observações sobre o uso do gravador no registro de documentação oral. Mimeo FE-UNICAMP.

pois ele é o dono de suas recordações (ANDRADE)[14] ,e o pesquisador deve realizar seu diário de campo e a ficha do informante.

Os cuidados com a transcrição não são menores, pois apesar de ser uma tentativa de reprodução fiel da entrevista, esbarra na possibilidade do pesquisador geralmente não ser também aquele que transcreve, e isto se constituiria numa reflexão complementar às suas anotações e observações. Para PEREIRA DE QUEIROZ, mesmo assim se perde, pois mesmo sendo fiel, é "uma pálida cópia da realidade" (ANDRADE[15]) mesmo assim, é preciso tentar trazer para a transcrição a marca do entrevistado e da sua oralidade.

Análise Documental: será de grande valia neste trabalho aliada às técnicas citadas, pois segundo GUBA e LINCOLN [16] colocam a segurança que esses dados fornecem, dado que além de serem estáveis ao longo do tempo servem de base a diferentes estudos, auxiliando no cotejo dos dados provenientes de diferentes tipos de pesquisas, utilizando-se os mesmos críticamente.

Mas, é preciso não perder de vista que o conteúdo de documentos como legislações, atas, estatutos, etc., refletem interesses e circunstâncias, e o pesquisador deve estar atento aos mesmos.

Análise de Conteúdo: podemos sintetizá-la como uma técnica de redução de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo, onde há então a necessidade da fragmentação de todo material coletado. Ela geralmente se baseia no roteiro de coleta de depoimentos, mas podem também surgir categorias novas trazidas pelos entrevistados e que não estavam previstas de início pelo pesquisador. O importante é que o pesquisador saiba valorizar e incorporar tais dados quando significativos para o seu objeto de estudo.

---

[14] op.cit.,p.13.

[15] Ibidem, ibidem,p.13.

[16] GUBA,E.G. e LINCOLN, Y.S. Effective Evaluation. San Francisco, C.A. Jossey-Bass, 1982, citadas por LÜDKE e ANDRÉ, op.cit.,p.44.

A METODOLOGIA E A PESQUISA

Antes de mais nada, é preciso colocar que pesquisa sem planejamento não é pesquisa séria, porque são necessárias várias etapas para se chegar aos dados de realidade e para sistematizá-los.

Neste ponto, também acompanho LÜDKE e ANDRÉ quando dizem que o pesquisador desenvolve sua investigação passando por três etapas, a saber: exploração, decisão e a descoberta.

Na primeira etapa, a da exploração, o pesquisador começa a definir o problema, sem referencial teórico predeterminado ou esquemas fechados. Assim o pesquisador, a partir de inquietações mais amplas ou direcionadas mas pouco sistematizadas, inicia seu mergulho no problema.

No caso desta pesquisa, acredito que a introdução deste texto quando abordo a trajetória desta pesquisa, podemos observar este movimento que foi mais exploratório e pouco preciso no primeiro projeto (embora já especificasse a relação) e no segundo tentava abarcar a face política da relação entre universidade e infância marginalizada.

Com o ingresso no mestrado, o primeiro projeto foi superado e o segundo, dotado de uma leitura mais acurada de universidade, pretendia entender seu engajamento político no drama da infância brasileira. Porém feita a revisão bibliográfica (e não encontrando bibliografia sobre as relações universidade e infância) entrei no estágio da definição da problemática, o que já implica opções, formulações de hipóteses e indagações mais sistemáticas, ou seja, aqui o pesquisador sabe um pouco mais de onde partiu e onde quer chegar.

Traduzindo essas colocações para a prática dessa pesquisa, foi então que levantei a hipótese da extensão como mediadora na relação com a infância e de preferência focalizar a relação com a infância excluída.

Tendo definido isso nesse estágio, o da decisão, fui a campo e consoante com o princípio (de que na pesquisa qualitativa de tipo etnográfico o pesquisador redescobre o problema em campo) pude notar que as relações infância/universidades não são mediadas somente através da função de extensão como veremos no próximo capítulo.

A terceira etapa da investigação, a da descoberta, na qual o pesquisador procura explicar, fruto da comparação entre a hipótese, indagação e a realidade

observada, situando descobertas e, portanto, sugestões de desdobramentos teóricos de interpretação que a pesquisa dos fenômenos proporcionou, nossa investigação já aponta algumas tendências de desdobramentos teóricos e novas indagações ao objeto.

Ao longo do trabalho de pesquisa observamos que as fases de exploração, decisão e descoberta não são processos estanques mas interpenetrados pois em todo o desenrolar do processo, vão aparecendo tendências e mesmo respostas as indagações colocadas no início do trabalho, e simultaneamente aparecem novas indagações e problemas, devendo os mesmos serem reconhecidos e encaminhados ou na mesma pesquisa ou para uma próxima.

Esta pesquisa, por exemplo, tenta cobrir um universo de relações ou seja, ela sugere uma linha de pesquisas denominada de relações entre universidade e infância, na qual serão necessários estudos específicos sobre sub-áreas temáticas, para dar conta de um estudo mais aprofundado sobre o tema.

AS FASES, OS PROCEDIMENTOS E A PESQUISA

Para definir os setores das duas universidades que deveriam ser pesquisados e os informantes a serem entrevistados contei no caso da PUC-SP com a coordenadora do Forum de Extensão Universitária que prontamente concordou em ser entrevistada orientando-me quanto à sua universidade e até sugeriu setores que julgava que seriam mais interessantes de serem pesquisados na USP, tendo em vista o caráter comparativo da pesquisa que me propunha realizar.

Na USP, entretanto, devido a dificuldade de conseguir entrevistar o responsável pela CECAE - Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais - tomei como base para a seleção de setores e informantes uma publicação deste órgão intitulado USPSERVIÇOS, a qual elenca e descreve minimamente as atividades de extensão desta universidade.

Através da leitura do USPSERVIÇOS notei que as relações entre a universidade e a infância são as mais diversificadas possíveis, por isso, num primeiro momento, selecionei e priorizei os seguintes setores, a princípio:

USP - Escola de Aplicação, Núcleo de Recreação Infantil, Divisão de Creches

PUC - Núcleo de Trabalhos Comunitários

Mas, num segundo momento, cheguei a conclusão que havia necessidade de incluir alguns núcleos e centros de estudos, que mantém relações indiretas com a infância, (porém bastante frequentes) e que realizam um trabalho de extrema relevância.

Assim, no que tange a especificidades dos setores a serem visitados, classifiquei-os em :

A) relações diretas

B) relações indiretas

Os setores que mantém relações diretas com a infância, escolhidos foram aqueles que realizam atividades ligadas à educação existentes na universidade, ou que se originaram nas mesmas como: creches, escola, núcleo de recreação, núcleo comunitário[17] .

Os setores de relações indiretas escolhidos foram centro de estudos, pesquisas e experimentação no interior das universidades.

Tanto para os primeiros, como para os segundos setores defini que seriam realizadas entrevistas e observações no seu interior, para definir:

A) História do setor (para diretos e indiretos)

---

[17] Os atendimentos individuais como hospitais universitários ou faculdades não foram incluídos porque a educação não é o pressuposto básico de suas atividades.

B) Critérios de Seleção e Demanda (para os diretos e objetivos para os indiretos).

C) Estrutura e funcionamento (para diretos, principalmente).

D) Projeto educacional (para os diretos)

Portanto havia uma ênfase nos setores de relações diretas, e aí estava previsto quatro tipos de sujeitos a serem abordados:

a) Diretores, reitores, vice-reitores acadêmicos ou de extensão.

b) Diretores, coordenadores ou administradores das atividades relacionadas com a infância, por exemplo entrevistei a diretora-técnica das creches e o diretor da Escola de Aplicação da USP, coordenadores do Núcleo de Recreação Infantil e núcleos e centros de estudos. No caso da PUC-SP, os diretores ou coordenadores dos Núcleos de Trabalhos Comunitários e do Instituto de Estudos Especiais.

c) Sujeitos que se relacionam diretamente com as crianças: professores, educadores de rua, recreacionistas, assessores à movimentos de luta pelo direito a infância.

d) E por fim os pais e responsáveis e as próprias crianças.

Porque esta divisão? O critério é a diferença de discurso em função da posição direta ou indireta que os entrevistados tem na sua relação com a criança e o que as próprias crianças demonstraram.

Porém não foram todos que consegui que me concedessem entrevistas. Apenas os da categoria "a", foram todos entrevistados, educadores bem poucos e alguns pais.

Além disso a multiplicidade de trabalhos e projetos com que me deparei, tornaram um tanto quanto impossível tentar abarcar todas essas pessoas

A observação das crianças também foi dificultada tanto pela multiplicidade de setores, mas também porque em alguns locais de atendimentos direto (Escola de Aplicação) não me foi permitido o acesso[18].

Notei também, ao longo da pesquisa que os vários setores visitados não haviam sido o bjeto de nenhum estudo ou observação sistemática anterior, minha pesquisa, a primeira a se interessar por eles o que criava a dificuldade de realizar a observação sem quaisquer parâmetros anteriores.

Porém apesar de todas essas dificuldades, os dados coletados foram significativos e permitiram algumas interpretações e o levantamento de questões instigantes.

Tendo então tratado do planejamento vamos agora tratar propriamente dos procedimentos.

Utilizei entrevistas: com diretores e coordenadores porque não realizam atividades diretas com as crianças mantendo-se ligados ao fazer burocrático. Assim as entrevistas desenrolam-se após prévio contato telefônico, no qual eu me apresentava e explicava e justificava a pesquisa tendo também utilizado oficios para tal aproximação.

Passava então ao contato pessoal e geralmente os informantes me pediam para que repetisse ou explicasse em detalhes o objeto da pesquisa.

Iniciava as entrevistas pedindo para eles contassem a história pessoal inserida na instituição ou projeto em que trabalham, ás vezes preferiam fazer o inverso mas em outras contavam sua própria história no meio da entrevista.

Apesar da observação ser considerada o procedimento de maior importância num estudo de tipo etnográfico, nesta pesquisa a entrevista teve o mesmo grau de importância, pois o resgate histórico oral realizado foi de fundamental importância na medida em que as instituições visitadas ainda não tinham sido objeto de estudo. Foram fundamentais, também, para entendermos como a PUC e a USP, ontem e hoje, tem mantido relações com a questão da infância.

As entrevistas foram, em geral, longas, embora a maioria reclamasse da pouca disponibilidade de tempo (e não raro pediam que fosse rápida) e num clima de total

---

[18] Consegui apenas uma entrevista com o Diretor da Escola, outras foram marcadas com a coordenadora pedagógica, mas eram contantemente desmarcadas pela mesma).

empatia que foi se construindo na medida em que o entrevistado ia falando do trabalho, se empolgando, se concentrando mesmo na instituição/projeto em que está inserido.

Outra característica interessante a ser levantada é que as pessoas entrevistadas todas foram muito descontraídas, espontâneas e a relação com o gravador, logo se fazia com naturalidade e não mais de estranhamento.

Nos núcleos e centros de estudos apenas um (o LACRI - Laboratório de Estudos da Criança) não forneceu entrevista. A descrição e análise dos dados deste setor foi baseada unicamente na informações contidas em seu folder.

A OBSERVAÇÃO: Esse, com certeza, foi um procedimento se deu num terreno mais arenoso, já que a impossibilidade de inferir acerca dos resultados - dados a multiplicidade de locais e sujeitos - é muito maior.

Mas, mesmo assim dá para fazer algumas colocações, pois apesar da multiplicidade de sujeitos, deu para notar bem a diferença entre os que os autores (citados no item anterior) chamam atenção de observação sistemática e espontânea.

A observação sistemática é um outro olhar, na medida que o pesquisador tem perguntas, hipóteses e está atento a novas perguntas e problemas que o desenrolar da pesquisa acaba trazendo.

Além do que, nas instalações, locais, na expressão, atitudes e falas das crianças via-se apatia ou participação, enfim a satisfação ou não com o projeto de que os dirigentes e professores haviam falado em teoria mas a prática cotidiana das crianças educadores e coordenadores podia indicar outras visões.

Outra coisa que a observação sistemática se diferencia é na própria observação do gênero, da raça e faixa etária das crianças, bem como quem direta ou indiretamente trabalha com elas. Neste caso as crianças em sua maioria eram brancas, assim como os educadores e coordenadores, em termos de sexo mais dividido, na três instituições.

Não foi possível entrevistar todos os pais (apenas uma mãe que tem filhos na Creche Central da USP e uma mãe de aluno da Escola de Aplicação) e mal observar já que o papel deles muitas vezes é buscar e trazer (o que já é revelador). Em outros locais/situações nem chegaram a estar presentes.

A TRANSCRIÇÃO: Assim como a gravação, todas as transcrições foram realizadas por mim, o que permitiu realizar reflexões novas através deste exercício.

A ANÁLISE DOCUMENTAL: Este procedimento foi interessante dado que, os próprios informantes recomendavam a leitura dos mesmos. Em especial o "PUC : Uma universidade em serviços" e o "USPSERVIÇOS" e os estatutos das universidades foram auxiliares no entendimento do universo da pesquisa.

Mas os próprios informantes (no caso da PUC) colocaram a desatualização desses documentos, recomendando-me cuidado nas análises. Novamente podemos perceber a importância da entrevista e do diálogo entre as duas fontes de dados).

Outra coisa curiosa é observar a afirmação da vice-reitora acadêmica da PUC, de que o "USPSERVIÇOS" foi de certa forma inspirado no "PUC SERVIÇOS", como é conhecido popularmente. Na CECAE - Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais -, entretanto, uma coordenadora, que participou do processo de criação/realização do USPSERVIÇOS, negou afirmando desconhecer a publicação da PUC.

A análise desses documentos, buscou neles um auxílio seguro e estável para o cotejo dos dados conseguidos através de outras fontes.

A ANÁLISE DE CONTEÚDO: Para tal procedimento procurei apresentar os resultados de forma subdividida em categorias de conteúdo para responder as questões postas ao objeto de estudo.

Ou seja a divisão em: setores de relações indiretas e relações diretas e suas subdivisões foram ficando claras a medida que os dados iam sendo cotejados no decorrer do processo de pesquisa.

Para visualização geral do processo de investigação, apresento um mapa das instituições/projetos que a pesquisa abordou, nas duas universidades:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

EXTENSÃO: Coordenação do Fórum de Extensão Universitária - Vice-reitoria Acadêmica.

Vice Reitoria Comunitária

RELAÇÕES INDIRETAS: Instituto de Estudos Especiais - IEE.

RELAÇÕES DIRETAS: Núcleo de Trabalhos Comunitários - NTC.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

EXTENSÃO: Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais - CECAE.

RELAÇÕES DIRETAS: Divisão de Creches.

Núcleo de Recreação Infantil - NURI.

Escola de Aplicação da USP

RELAÇÕES INDIRETAS: Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos-LABRIMP.

Laboratório de Estudos da Criança - LACRI.

Centro de Estudos de Demografia Histórica da América Latina - CEDHAL.

Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais - CECAE.

CAPÍTULO II

OS FIOS DA MEADA: DEFININDO A TRAMA DA PESQUISA

Nesta parte farei um retrospecto histórico para entendermos, como intitulei, os fios das meadas - a extensão e a infância - que permitirão, juntos elaborar a trama da pesquisa.

UM FIO: A INFÂNCIA

Antes de mais nada, faz-se necessário, algumas considerações preliminares em torno da infância como objeto da história. A problemática central da história da infância é que ela apresenta um elemento quase que intransponível, porque se trata de sujeitos que não registraram a sua história através de suas próprias falas.

Del PRIORE fez uma colocação que traduz com fidelidade esse fato: "Vale lembrar que a história da criança fez-se a sombra daquela dos adultos". Até porque, na origem etimológica a palavra infância, significa no latim, in-fans: aquele que não fala. Sendo assim, para o historiador, alguns desafios se colocam ao deparar com a especificidade deste objeto[19].

Digo desafios, porque o historiador, além de estar tratando de um grupo que não é o seu, ainda encontrará uma documentação que reproduz a fala do adulto sobre a criança.

Nesse sentido, FARIA[20] chama atenção para o risco de ocorrer "possíveis arbitrariedades" na interpretação. Por outro lado, a autora também coloca que nesse paradoxo sujeito\objeto, que a especifidade da pesquisa sobre a infância impõe é que se coloca sua dimensão pedagógica, na medida em que há um processo de auto conhecimento do pesquisador.

Tendo em vista tais especificidades, busquei nos historiadores com sólida pesquisa na área, a história da criança ocidental e brasileira a fim de entender e situar o universo infantil, pois essa pesquisa visa entender porque até a universidade, um espaço de adultos, se voltou sobre o tema.

* * *

---

[19] DEL PRIORE, M. História da Criança no Brasil, p.7.

[20] FARIA, A.L. GOULART de. Direito à infância... Tese de doutoramente ,1993.

Para revisitar esta trajetória histórica, nos orientamos (primeiramente) em VENÂNCIO[21] que classifica as abordagens históricas acerca da categoria infância, em três enfoques: o demográfico, a história das mentalidades e o econômico (VENÂNCIO)[22].

VENÂNCIO sintetiza o que seriam estes enfoques: O demográfico. "são (estudos) em número bastante elevados (...) resultaram da aplicação do revolucionário método de famílias (...) de Luis HENRY, nos registros paroquiais do Antigo Regime"[23]; quanto ao segundo enfoque, "vinculado á história das mentalidades, teve em Philipe ARIÉS seu autor pioneiro, e o desenvolvimento dessa tendência, em parte, foi estimulado pelas questões que os trabalhos de Demografia Histórica levantaram, mas nem sempre as responderam satisfatóriamente"; a última abordagem, a econômica, enfatiza os aspectos relacionados a importância econômica do trabalho infantil, as pesquisas sob esse prisma privilegiam o século XIX, quando as crianças foram largamente utilizadas nas sociedades européias em processo de industrialização"[24].

Nossa abordagem se orientará principalmente pelos segundo e terceiro enfoques, mas também incluí a contribuição da legislação, particularmente na história da infância brasileira.

Assim temos em ARIÉS uma preocupação com a própria categoria infância e, como sua situação atravessa o tempo. Para o autor, ela é construída tardiamente pelo Ocidente, pois "...durante a Idade Média e boa parte da época moderna, as crianças mal começavam falar e caminhar e já eram tratadas como pequenos adultos, usando os

---

[21] VENÂNCIO, R.P. Infância sem destino: O abandono de crianças no Rio de Janeiro do século XVII. Dissertação de mestrado. USP. São Paulo. 1988

[22] Ibidem, ibidem, p.01-02.

[23] VENÂNCIO indica para uma visão de conjunto dessa produção, ver os Annales de Demographie Historique de 1913 dedicado a condição infantil. Op.cit.01.

[24] ARIÉS,P. História Social da Criança e da Família, para o segundo enfoque; e, SANDRIN, J. Enfants Trouvés, Enfants Ouviers (17 e 19 siécles), para o último enfoque indica o autor, mas nós utilizaremos NOGUEIRA , para o segundo enfoque.

mesmos trajes dos pais e participando dos jogos, ritos e tarefas da comunidade adulta (VENÂNCIO[25]) Segundo ARIÉS, "O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde á consciência da particularidade infantil, essa particularidade que, distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia(...) ela (a criança) ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais desses' '(ARIÉS[26]).

A transformação dessa consciência surge no fim do século XVI e especialmente no século XVII, quando, nas palavras de ARIÉS[27], surgem "os dois sentimentos" relativos á infância, primeiramente no meio familiar o que o autor chama de "paparicação"e outro, através dos meios eclesiásticos e dos moralistas preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Assim para os últimos, era preciso preservar e disciplinar as crianças, pois recusavam a visão destas crianças apenas como brinquedos encantadores, e tal preocupação foi incorporada também no meio familiar. O século XVIII completa esse processo pois a família passa a ver à criança como preocupação central do grupo familiar.

KOSMINSKY[28], considera que essa transformação na concepção de infância é captada pela sociologia constituindo a infância uma categoria social concebida de forma peculiar em cada sociedade e/ou grupo social.

Porém, essa nova concepção de infância, não penetrou todas as camadas sociais. Embora nem todas as crianças burguesas gozassem do privilégios dessa nova visão, seus níveis de vida foram incomparávelmente superiores aos da infância camponesa. DARTON alerta para o fato que um novo filho para a família camponesa (do Antigo Regime) muitas vezes significava a diferença entre a pobreza e a indigência[29]. Além disso, no início da França moderna, a mortalidade infantil era altíssima, dado que o infanticídio e os maus tratos infringidos às crianças eram práticas constantes. A maioria

---

25 Op.cit.,p.2.

26 Op.cit.,p.156.

27 Op.cit.,p.163-164.

28 KOSMINSK. A criança Assistida. Tese de doutorurado, UNESP, Marília, 1991.

29 Citado por KOSMINSKY, op.cit.

ingressava na força de trabalho quando mal atingia a adolescência, além de serem subnutridos, ou abandonados ou postas nas ruas pelos pais para roubar ou mendigar.

O século XIX não reserva outras inovações para as crianças pobres ou abandonadas, pois para essas a categoria infância relacionada ao binômio paparicação/educação não teve nenhuma concretude. Concordamos com KOSMINSKY, quanto ao cuidado que devemos ter acerca da categoria infância forjada a partir do séc. XVI, pois "a grande maioria não foi incluída nessa categoria". Podemos observar também que, o trabalho infantil não surgiu no século XIX (apesar da historiografia privilegiar sua análise a partir desta fase), mas já era há muito utilizado, seja no campo ou na cidade (como aprendizes de artesão) ou no trabalho doméstico (no caso das meninas).[30]

Mas, acompanhamos NOGUEIRA[31] na sua colocação de que a Revolução Industrial foi responsável pelas profundas transformações no trabalho infantil, sua difusão em grande escala e sobretudo pelas penosas condições em que ele acontecia.

No excelente estudo dessa autora, encontramos (com base em MARX e ENGELS) dois fatores para intensificação da utilização deste trabalho: uma primeira, de ordem estratégica, pois a utilização do trabalho infantil (tem) estreita relação com as estratégias dos fabricantes para diminuir seus gastos com a força de trabalho, uma vez que baixíssimos salários eram pagos ás crianças (...) permitindo(..) por sua vez que a classe capitalista forçasse para baixo o salário do adulto"[32], e um segundo fator condicionante o da mecanização, como coloca MARX: "A medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros com maior

---

[30] Portanto, observamos que o trabalho infantil pode ser encontrado em todas as épocas históricas.

[31] NOGUEIRA,M.A. Educação, saber , produção em Marx e Engels. Cortez, S.Paulo.1.990.

[32] Op.cit., p.27.

flexibilidade. Por isso o trabalho de mulheres e crianças foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria".[33]

Segundo NOGUEIRA, houve três fases que coexistiram na exploração do trabalho infantil: A utilização da criança abandonada em órgãos assistenciais - isso se deu "em razão da dificuldade de se encontrar mão de obra infantil disponível na zona rural ... uma vez que a força hidráulica era a energia mais utilizada nesse primeiro momento: uma segunda fase, relacionada a máquina á vapor ... as usinas começaram a serem implantadas cada vez mais nas cidades, onde uma mão de obra abundante de mulheres e de crianças passou a ser requisitada".[34]

Nessas duas etapas, o trabalho era equivalente ao trabalho escravo pois a venda dessa força de trabalho era resolvida por terceiros - a entidade assistencial e/ou o pai e o capitalista, - e esse trabalho não era regulamentado por lei, tendo como consequência sua superexploração. Só para exemplificar, vale nos reportarmos a ENGELS[35] "... os fabricantes começaram a empregar crianças de cinco anos raramente, muitas vezes de seis anos, frequentemente de sete anos, geralmente de oito ou nove anos; e a duração do trabalho atinge de 14 a 16 horas por dia... os industriais permitiam que os seus supervisores maltratassem e batessem nas crianças(...)"entre outras atrocidades. O próprio ENGELS vai se assustar com a alta taxa de mortalidade infantil, no seio do proletariado, registrada no período, em comparação com a da classe burguesa[36]. Havia a morte de crianças trabalhadoras, e, mesmo de crianças que não estavam trabalhando, pelo abandono a que eram sujeitadas pelos pais que cumpriam longas jornadas.

Na terceira etapa, há uma regulamentação do trabalho infantil, levado a cabo pelos governos de vários países, configurando-se, segundo NOGUEIRA, numa primeira

---

[33] Ibidem, ibdem,p.23.

[34] Ibidem, ibidem, p.35.11.

[35] Citado por NOGUEIRA. Op.cit.p.59.

[36] O autor aponta "... mais de 57% dos filhos dos operários morrem antes de atingir os 5 anos de idade ... a proporção de crianças burguesas não é senão 20%.

intervenção do Estado na gestão da força de trabalho, Porém essa regulamentação foi mais formal e estratégica do que real.[37]

Para concluir esse histórico, a nível do mundo ocidental, vale repetir que a categoria infância valeu apenas para as classes privilegiadas, e também lembrar que o trabalho infantil atravessou a Idade Média e a Moderna. A partir do século passado o trabalho precoce passa ser antes regra que excessão, o que caracterizou e caracteriza ainda as nossas sociedades, principalmente as não desenvolvidas[38] .

Para revisitarmos a trajetória da concepção de infância no Brasil, observamos um fenômeno semelhante ao das sociedades européias, quando, também havia uma "... adultização precoce da infância"(KOSMINSKY[39]) através da qual a criança era vista e valorizada enquanto "elemento posto a serviço do poder paterno". KOSMINSKY sintetiza: "Ao pai proprietário interessava o filho adulto com capacidade para herdar os seus bens, levar adiante o seu trabalho para enriquecer a família...assim que chegavam a puberdade os filhos eram levados a assumir a postura de adultos ... O universo cultural dos três primeiros séculos compreendia o culto á propriedade e a religião. Donde a importância do pai proprietário em detrimento da criança, e essa concepção - do pai e marido como chefe único da família - permeava todas as classes sociais."

Outra concepção, que não valorizava a criança enquanto ser integral era a do próprio catolicismo colonial, ao qual ela só importava como símbolo de pureza, quando morta (o "anjinho" que intercede a Deus, pelos seus familiares na vida terrena). Portanto, sua existência biológica era menos valorizada do que o signo espiritual, presente em todas

---

[37] Essa regulamentação foi um processo complexo; foram votadas seis leis entre 1802 e 1844, mas o não cumprimento (total ou parcial) foi uma constante. Segundo NOGUEIRA, "tratava-se mais de atenuar as condições nefastas de trabalho (...) do que lhes garantir o acesso a novos direitos em particular a instrução". Op.cit p 55.

[38] Mas não só essas.

[39] oP.CIT.P.45.

as manifestações culturais da colônia (KOMINSKY[40]). Em suma, a mediação entre o adulto e a criança se fazia através da religião e da propriedade.

Até aqui tratamos da representação da criança livre e branca. E a criança índia e negra, qual era sua condição e representação?

Com relação a criança índia DEL PRIORE destaca que o relacionamento jesuíta/criança índia, caracterizava-se por um violento processo de aculturação "cujo objetivo primordial era o esvaziamento da identidade indígena" (DEL PRIORE[41]), o qual se configura num processo contraditório que - contra as expectativas dos jesuítas - culminou com o retorno do índio à sua cultura.

Tentando sintetizar (esse processo): os jesuítas chegam ao Novo Mundo imbuídos daquele sentimento da valorização da criança (corrente na Europa) e inicialmente "paparicam"as crianças índias nesse Éden tropical. Nas cartas jesuíticas diziam ser "tantos e tão bonitos" e além disso dóceis, pois eram "indiosicos todos cristãos, muito bem doutrinados na fé" (DEL PRIORE[42]). Porém , apesar da pedagogia da festa combinada com a do medo, que os jesuítas utilizavam, os "indiosicos" atingiam a adolescência e retornavam às suas raízes culturais. A autora alerta que essas crianças não eram nenhum "papel em branco", como queria Nóbrega, mas nelas, já se inscrevia uma cultura, muito antes da chegada dos jesuítas. São as próprias cartas jesuíticas, que delatam esse momento de ruptura com o ideal jesuítico quando o adolescente indígena segue seus pais, apesar de haver sido catequizados na infância.

Assim a resistência indígena é a marca fundamental da sociedade colonial, pois, apesar do sincretismo religioso ser um novo fenômeno resultante do encontro com o cristianismo, a cultura local acabou por vencer a pedagogia jesuítica.

Quanto as crianças negras, segundo MATTOSO[43], o escravo permanece criança até a idade de sete para oito anos. Nas grandes propriedades, chegam a participar

---

[40] Op.cit.p.46.

[41] DEL PRIORE,M.(org). "O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia". In História da criança no Brasil.

[42] Ibidem, ibidem, p.23.

[43] MATTOSO,K.deQ. "O filho da escrava". In DEL PRIORE, op.cit p.76-97.

das brincadeiras das crianças brancas e são acariciados também pelas mulheres da casa, e muitas vezes eram representados como anjos barrocos de cor preta. Nas cidades, porém as crianças eram relegadas aos alojamentos e locais de trabalho dos escravos adultos.

Para essa autora a "vida dos folguedos infantis é curta" para a criança escrava, pois a passagem da infância à adolescência era o primeiro choque importante da vida do escravo a qual se constitui de choques sucessivos (MATTOSO[44]). Mesmo depois de promulgada a Lei do Ventre Livre, essas crianças não superavam a condição de escravos.

Já no século XIX, para KOSMINSKY, a categoria infância é revista no Brasil, dada a importação da pedagogia higienista, que objetivava eliminar a imagem positiva da morte da criança pela cultura religiosa. Para isso os médicos realizaram estudos apontando o alto índice de mortalidade e acusavam os pais de omissão, ignorância e superstição, apontavam, ainda, que o índice de mortalidade era maior entre os filhos de escravos e os "ilegítimos".

Mas esses higienistas estavam preocupados (no Brasil do séc.XIX), principalmente com a criança livre, branca e rica, pois seria segundo eles aquela "... que reproduzirá os valores burgueses em defesa de sua classe e do Estado"[45].

Essa classe médica preocupou-se com as crianças abandonadas, que recolhidas em número significativo pela Roda de Expostos[46] podiam significar mão de obra barata se a questão do abandono não estivesse relacionada a uma futura vida de vadiagem. A roda tentava evitar esse processo do abandonado se tornar vadio, ladrão etc.

---

[44] Op.cit.,p.08.

[45] KOSMINSKY,E. Op. cit., p.48-49.

[46] Segundo Míriam M. LEITE a Roda de Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na Franca, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criaram com o objetivo de salvar a vida de recém nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos forçados.In DEL PRIORE, Op.cit. 1991, p. 98.

mas os médicos entendiam que a criação dos filhos devia ser feita pelas mães, pois para os mesmos "cada criança achada depois de abandonada era uma criança perdida"[47].

A existência da Roda de Expostos, e sua permanência, foi muito debatida devido ao questionamento sobre a licenciosidade que ela legitimava, pelo simples fato de existir, e também pela alta mortalidade dos internados, porém ela sobreviveu até o século atual, tendo sido extinta somente no ano de de 1948, no caso de São Paulo.

Outra estratégia da pedagogia higiênica, no que tange às suas "preocupações" com a criança pobre consolidou-se a partir dos anos 20 deste século, quando embasou "cientificamente" a construção da categoria MENOR relacionando-a com incapacidade e predisposição ao crime, dada a estrutura físico-psíquica dessas crianças, e, as quais eram em maioria negras.

Porém a categoria *Menor*, segundo LONDOÑO, surge a partir do final do século XIX e início do XX com maior ênfase no meio jurídico. Ela tomou corpo (juridicamente) quando, na década de 20, as crianças se espalhavam pelas ruas das cidades, sendo tratadas como casos de polícia (os infratores eram presos em cadeias comuns) e posteriormente passaram a ser vistos como uma questão de assistência e proteção, através de instituições e patronatos[48].

O Código Penal, desde 1820, já apresentava artigos referentes aos delitos cometidos por menores. Neste constava que os menores ficavam isentos da criminalidade "quando não era provado o discernimento do fato, recolhendo-se às casas de correção até completarem 17 anos", segundo PASSETTI[49]

Ainda no século passado ficaram estabelecidas as fases da infância na questão da infração penal. No Código de 1890 ficou definido que "os de idade inferior a 9 anos eram considerados inimputáveis, aqueles cujas idades estavam entre 9 e 14 anos eram recolhidos quando apresentavam discernimento e os que estavam entre 14 e 21

---

[47] LEITE, Míriam. "O óbvio e o contraditório da Roda" in DEL PRIORE, Op.cit p.99.

[48] LONDOÑO,F.T. "A origem do conceito menor". In DEL PRIORE (org). Op.cit. p.129-145.

[49] In DEL PRIORE. Op.cit.,p.148.

anos, pelo fato de ainda não terem chegado a maioridade, eram beneficiados com atenuantes"[50].

Com a lei orçamentária 4.242 de 05/01;1921 foi autorizado o Serviço de Assistência e Proteção a Infância Abandonada e aos Delinquentes, sendo regulamentado em 20/11/1923 pelo Decreto 16.272, passando a questão da infração ao menos no plano da lei, a ser vista como questão de assistência e não mais de policia[51].

Portanto, a lei de 4.242, além de introduzir a questão da assistência e proteção, alterou o código, porque prescreveu a inimputabilidade até os 14 anos, estabelecendo processo especial para a faixa de 14 a 18 anos, mantendo apenas os atenuantes para os da faixa de 18 a 21 anos, portanto de certa forma foi coerente com a questão da proteção.

Sendo que, apenas em 12/10/1927, com o Decreto 17.343/A, é que o trabalho do menor passa a ser regulamentado no Código de Menores e em 1932, a idade mínima baixa para 12 anos. A jornada foi estendida de 6 para 8 horas, para o menor de 14 a 18 anos e o trabalho noturno, realizado entre 18 e 22 horas. deixou de ser considerado, como tal, sendo proibido portanto o trabalho de crianças somente após as 22 horas.

Segundo Passetti, no plano do Direito Constitucional somente a partir da Constituição de 1934 é que surgirá a preocupação com o menor, pela qual é proibido "... o trabalho aos menores de 14 anos que não tivessem permissão judicial, o trabalho noturno aos menores de 16 anos e, nas indústrias insalubres, aos menores de 18 anos"[52].

Em 1940, o presidente Getúlio Vargas instituiu o Departamento Nacional da Criança e do Adolescente no Ministério da Educação e Saúde Pública e com ele o Decreto Lei 2024 que pretendia "fixar bases da organização da proteção a maternidade, à infância e adolescência em todo o país"[53]. Também naquele ano foi criado SAM- Serviço

---

[50] Ibidem,ibdem, p.148.

[51] Ibidem,ibdem, p142.

[52] IBIDEM;p.148.

[53] SEDA citado por MACHADO. A Influência da Família na Socialização da Criança Institucionalizada. P.22.

de Assistência aos Menores, subordinado ao Ministério da Justiça, com a finalidade de repressão e controle sobre os menores infratores.

Também é nesse mesmo ano que, através do Decreto-Lei de 2848 (de 07/12/1940) ficou estabelecida a inimputabilidade aos menores de 18 anos.

Em 1942, foi criada a LBA - Legião Brasileira de Assistência - não para o menor infrator, mas para auxiliar órfãos de pais que foram para guerra, portanto foi pensada para um tipo especial de menores abandonados. Neste mesmo ano também foi criado o SENAI - Serviço de Aprendizagem Industrial .

No que tange a regulamentação do menor trabalhador, a primeira medida trabalhista que orientou os limites do trabalho do menor no Brasil, data de 1825, segundo Passetti "através de um decreto elaborado por José Bonifácio Andrada e Silva, proibindo para escravos menores de 12 anos, o trabalho insalubre e fatigante[54].

A jornada de trabalho do menor, ficou, segundo o Decreto 13.113 de 17/01/1891 fixado em sete horas diárias - para meninas de 12 a 15 anos e meninos de 12 a 14 anos e aprendizes a partir de 8 anos - vedando a eles os serviços de faxina e em máquinas em movimento.

A Constituição de 1946, manteve as proibições e no caso do trabalho noturno, tornou-o proibido aos menores de 18 anos, ampliando, portanto a faixa etária excluída deste tipo de trabalho e proibiu a discriminação salarial por idade.

Nessa questão do trabalho infantil, em 1967, a Constituição outorgada previa a volta da idade mínima para o trabalho ao limite de 12 anos, a fim de evitar a ociosidade, a que segundo os juristas da época, os menores ficavam sujeitos dos 11 aos 14 anos, pois julgavam que o artigo 175 - "o ensino primário é obrigatório dos 7 aos 14 anos, nos estabelecimentos oficiais" - não solucionava o problema do ócio. Essa Carta também retirou a proibição da discriminação de salário por idade prevista na Constituição de 1946.

E em 1969,na Emenda Constitucional Número 1, essas proibições são mantidas, (consoantes aos "príncipios" do regime militar como será mencionado adiante) proibindo também o trabalho de menores de 12 anos mesmo com o objetivo de evitar o ócio, pois previa a obrigatoriedade do ensino público para a faixa etária de 07 a 14 anos,

---

[54] In DEL PRIORE, Op. cit., p149.

apesar da escola já tinha entrado no processo de expulsão de crianças que viviam em estados de miséria absoluta.

Retomando a evolução das políticas e legislações voltadas para a criança em geral observamos que em 1946, surgem o SESI - Serviço Social da Indústria -, o SESC - Serviço Social do Comércio - e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizado Industrial, todas as intituições voltadas para a formação do menor trabalhador.

Também em termos mundiais, 1946 foi um ano de preocupações sociais, pois a ONU em Assembléia Geral criou o UNICEF com o objetivo de atender em caráter emergencial às crianças européias, vítimas da guerra. Com a situação da Europa praticamente resolvida, no final da década de 50, o UNICEF passou a concentrar suas atenções nos países mais subdesenvolvidos da Ásia, Oriente Médio e América Latina. No Brasil sua primeira atuação se deu em caráter emergencial, com a distribuição de leite em pó, para crianças carentes[55]

Mais de uma década depois, precisamente em 1959, em Assembléia Geral da ONU, vários países, inclusive o Brasil, assinaram a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Esta declaração porém não tinha a força da lei, ou seja, na verdade era mais uma carta de intenções do que um documento legal, pois não previa mecanismos de cobrança ou sanções para quem não cumprisse seus preceitos.

O ano de 1964 foi um marco na história da infância brasileira refletindo a mesma dramaticidade, segundo os parâmetros de segurança nacional, configurada na história sócio-política-econômica e cultural do país, pelo Regime Militar.

Assim pode-se notar que a trajetória da *questão do menor* foi alçada com o regime militar a uma das preocupações da política de segurança, sendo criada: a Política Nacional do Bem Estar do Menor - a PNBEM através da lei 4.513 de 1/12/64.

A PNBEM, definia em seus objetivos o bem estar do menor "como o atendimento de suas necessidades básicas, através da utilização e criação de recursos indispensáveis à sua subsistência, ao desenvolvimento de sua personalidade e a sua integração na vida comunitária."[56]

---

[55] MACHADO. Op. cit., p.23.

[56] In DEL PRIORE. Op.cit., p.167.

Criou-se, então, a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, com a função de por em prática a PNBEM, sendo "responsável por estudos, planejamento, apoio técnico e financeiro a instituições que trabalham com crianças e jovens menores de 18 anos, em vias de marginalização e progressivamente afastados de *um processo normal de desenvolvimento e promoção humana, até a condição de dessassistência e abandono, exploração ou conduta anti-social"* conforme definição do documento **"POLITICA NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR EM AÇÃO"**[57].

Ou seja, a função da FUNABEM, era fazer o que o SAM - Serviço de Assistência ao Menor - (que ela substituiu) já fazia: exercer a vigilância sobre os menores marginalizados ou em vias de marginalização, mas analisando o texto acima se pode deduzir que, para manter o país sob uma ditadura militar que se auto denominava *revolucionária* era preciso criar um mecanismo de legitimidade, que ampliasse a simples prática coercitiva, ou seja, se fazia necessário justificativas de caráter ideológico que abarcassem toda a vida social e cultural. Não pretendo arrolar aqui todo esse processo, pois não é nosso objetivo, mas no que tange ao menor cabem algumas considerações.

Dentro dos objetivos permanentes da Segurança Nacional referentes ao bem estar nacional, a estratégia a ser posta em prática (no período ditatorial) compreendia os seguintes níveis de justificativa ideológica:

1- As metas do regime: integração, desenvolvimento e segurança;

2- A necessidade, segundo os militares, que o povo brasileiro tinha de ser tutelado, e, portanto,

3- Ao governo (segundo os militares) competia assegurar o bem estar do menor.

Essas metas aparecem muito bem articuladas na PNBEM, vejamos porque:

a partir da base teórica elaborada pela Escola Superior de Guerra - ESG - que parte de uma concepção harmônica da sociedade segundo a qual a solução de conflitos é possível pelo centralismo do Estado, tendo por eixo a adequação de valores, os mentores da PNBEM, adotaram uma posição de tutela evitando anomias.

---

[57] PASSETI in DEL PRIORE. Op. cit. p.131.

Quando Altenfender[58] coloca que o povo brasileiro é dotado "...de qualidades básicas de individualismo, sentimentalismo, adaptabilidade, improvisação, cordialidade, comunicabilidade e vocação pacifista, mantém como idéia força o ideal democrático e nele os bens vitais da integridade territorial, soberania e paz social". Subentende-se pelo texto que as qualidades básicas o povo possuía, o que faltava era autonomia e maturidade justificando por tanto a necessidade de tutela, segundo a visão do regime militar que julgava que o povo necessitava ser conduzido, para atingir no futuro, a democracia e o desenvolvimento. Além disso, reduziam a política a uma concepção técnica, a qual segundo Passetti, vinha assumindo grande espaço e influência no pensamento político autoritário desde 1930.

Tratava-se então no projeto e concepção da FUNABEM, de eliminar a *politicagem e os partidarismos,* já que a lei de criação daquela passou com muitas dificuldades no Congresso, porque segundo Altenfelder, a questão do menor não pertencia a nenhum grupo político, mas ao governo e para lidar com a mesma, na visão do regime, "...foi necessário no ato da criação convocar técnicos de profissionalismo honrado"[59]. Segundo essa visão o problema do menor era biopsicossocial e bastava um atendimento calcado no saber técnico para a sua resolução tornar-se realidade, pois o regime militar ignorava todos os aspectos sócio-econômicos da questão do menor, enfocando-a unicamente sob a ótica psico-social.

No Estado de São Paulo, a preocupação com o menor data de 1954, quando foi criado o Recolhimento Provisório de Menores - RPM - através da lei 2705 de 23/07/1954 - que recolhia infratores de 14 a 18 anos. A mesma lei possibilitou a criação do Centro de Observação Feminino - COF -, com as mesmas funções que o RPM. Esses dois órgãos ficaram sob a responsabilidade até 1975 da Secretaria da Promoção Social.

Em 1973 foi criada a Fundação Paulista da Promoção Social do Menor (PRÓ-MENOR), uma espécie de experiência piloto de implantação da FEBEM no estado de São Paulo (através da lei 185 de 12/12/1973) e segundo as diretrizes e normas da PNBEM - Política Nacional do Bem Estar do Menor.

Porém o Estado de São Paulo se atrasou na implantação do atendimento de acordo com a PNBEM e o problema nos órgãos de recolhimento se agravaria com a

---

[58] Citado por PASSETTI. Ibdem.ibdem; p.152.

[59] PASSETI.Ibidem, ibidem; p.152.

superlotação - chegou-se a recolher 500 crianças numa unidade do RPM que comportava de forma insuficiente 120 menores. No caso do Centro de Observação Feminino, este chegou a ficar com 50% de capacidade ociosa devido a carência de pessoal técnico-administrativo. Essa situação fez com que o próprio Altenfelder (principal autor/articulador da PNBEM) assumisse a implantação das FEBEMs paulistas.

Ele próprio sublinhava que "o governo federal já tentara anteriormente implantar em São Paulo sua política de atendimento ao menor, mas não conseguiu porque a experiência da FUNABEM foi ignorada"[60]. Assim ele, tornou sua, essa tarefa, secretariando a Promoção Social, no governo Paulo Egídyo Martins.

Em 1979, o Código de Menores é reestruturado para adequar-se, de maneira sistemática, à Política de Bem Estar do Menor, contribuindo para o aprofundamento do processo de marginalização e repressão da criança e do adolescente em situação de risco[61].

Com o modelo de concentração de renda, vigente no Brasil, que o regime militar aprofundou, a pobreza cresceu consideravelmente no país fazendo com que nas décadas de 70 e 80 o aumento da oferta de crianças e adolescentes no mercado de trabalho tenha sido consideralvelmente alta, pois o trabalho infantil foi uma estratégia para a sobrevivência da população pobre, ou mesmo na miséria[62].

Paradoxalmente, é em 1979 que a categoria "menor", foi substituída na liguagem acadêmica pela denominação "menino de rua", que, quase que simutâneamente, foi incorporada pela mídia, instituições etc., devido às pesquisas, financiadas pela Igreja,

---

[60] PASSETI. Ibidem, ibidem; p.166.

[61] Adiante apresento algumas diferenças entre alguns artigos deste Código e do Estatuto.

[62] Os números deste período comprovam: pois o segundo censo demográfico do IBGE de 1970 E 1980, concluiu que do total da população entre 10 e 19 anos, em 1970, 55,2% faziam parte do PEA (População Economicamente Ativa) e em 1980 esse número aumentou para 62,3%. MACHADO, C. Op. cit. p.28).

de FISHER e GONÇALVES, nas quais,as autoras denominavam, pela primeira vez, dessa forma, às crianças marginalizadas[63].

E foi na chamada década perdida, a de 1980, que surgiram e entraram em ascensão os movimentos pelos direitos da infância e da adolescência.

Estes movimentos tomam forma, a partir da indignação de trabalhadores (de FEBEMs e ONGs - organizações não-governamentais), de membros de movimentos sociais, pesquisadores e jornalistas que começam a se insurgir contra os caos, a incoerência e até mesmo a violência presente no trato da criança e do adolescente, em situação de risco pessoal e social[64].

O saldo, de trinta anos de existência das FEBEMs, revelou-se extremamente negativo pois suas funções foram invertidas, como bem coloca FALEIROS "instituição, ao invés de recuperar, perverte; de reintegrar e ressocializar, exclui e marginaliza; ao invés de proteger, estigmatiza. Isto configura a perversidade institucional, por produzir o efeito contrário ao proposto."

Mas isso de certa forma era até previsível, pois apesar de vir substituir o antigo Serviço de Assistência ao Menor, e, embora calcada dentro dos objetivos nacionais, ou seja, tendo como eixo a política de segurança nacional, as FEBEMs vieram novamente, transmutar a questão social do menor em questão jurídico-policial e psicológica. Esta última buscava uma mudança de mentalidade e, não de estrutura sócio-econômica, pregando que as famílias dessas crianças precisavam passar pela mudança comportamental, pois invariavelmente as classes dominantes tem atribuído à desestruturação familiar fonte única da "culpa" pela existência da criança *menorizada*.

Na segunda metade da década de 80, como fruto de questionamentos e mobilização, no contexto de abertura democrática da sociedade, através de movimentos sociais, das próprias crianças e adolescentes, de funcionários das FEBEMs, de pesquisadores e de ONGs houve o aprofundamento das verdadeiras causas da questão do menor. Ela passa a ser encarada não mais como questão de segurança nacional, mas como fruto de uma determinada dinâmica histórica do processo de produção capitalista.

---

[63] MACHADO,C. Op. cit.; p.33.

[64] CARVALHO, M.C.B. e PEREIRA, I. "O protagonismo do movimento social de luta pela criança"In Revista Forum DCA, n.1, Brasilia, 1993.

Enfrentá-la passa a ser uma questão de cidadania, mais especificamente de falta da mesma.

Essa melhoria organizacional era tão evidente que em 1986, os integrantes desses movimentos, se reuniram em Brasília para o IV Congresso "O MENOR NA REALIDADE NACIONAL", para entregar à Assembléia Legislativa, uma carta contendo os princípios que deveriam, segundo eles, serem incorporados na carta constitucional de 1988.

A intensa mobilização promovida por esses movimentos permitiu que o processo constituinte fosse rico em participação popular, através de emendas populares, manifestações no Congresso e em todo o país para que a Constituição de 1988, fosse finalmente escrita pela sociedade civil organizada. Com a promulgação da Carta Magna e tendo-se alcançado os objetivos (da mobilização) ela ficou orgulhosamente, denominada de Constituição Cidadã (a qual não foi até hoje implementada, principalmente nos avanços que promoveu).

Tratava-se, do ponto de vista da infância, de uma luta por um novo relacionamento com a criança, não mais pelo binômio tutela/violência, mas de respeito a sua condição peculiar e de proteção para o seu desenvolvimento.

Com tais pressupostos, aqueles movimentos (em franca ascenção na década passada), se articularam no FORUM DCA - Fórum Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - que mobilizou ONGs, movimentos sociais, universidades e uma central sindical (CUT) a nível nacional.

As suas propostas se configuraram em nível legal e interventivo: no nível legal, a partir da campanha "CRIANÇA: PRIORIDADE NACIONAL." que, após intensa mobilização junto a Constituinte, transformou-se (de emenda popular) no artigo 227[65] "da Constituição Federal, e, após esta conquista, o FORUM se mobilizou para a aprovação de

---

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

uma lei substitutiva do Código de Menores, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - escrito por militantes e juristas comprometidos com a causa.

No plano interventivo, o FORUM DCA mobilizou-se, em cada um dos planos (nacional, estadual e municipal) para assegurar a criação dos CDCAs - Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, instrumentos que garantirim a efetivação do ECA.

O ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - é, portanto uma lei revolucionária na medida que procura retirar do imaginário social o estigma que povoa falas e manchetes de jornal que fala de crianças na rua se prostituindo, roubando etc. e nãomenciona o resgate de suas vidas,reintegrando-as às suas famílias à escola pública.

Para comprovar esta colocação - de que se trata de uma lei revolucionária no cenário brasileiro - apresento alguns elementos que oferecem possibilidade de comparação entre o Código de 1979 e o ECA:

A) Enquanto as leis 6697/79 e 4.513/64, foram elaboradas por seleto grupo de juristas, o Estatuto da Criança e do Adolescente, como já o dissemos, foi escrito a muitas mãos, articulados no Forum DCA.

b) O príncipio norteador, ou seja a base doutrinária das leis anteriores se calcava no direito tutelar do menor, isto é, os menores eram objetos de medidas judiciais, quando se encontravam em situação irregular, que era assim definida legalmente. O Estatuto, porém, não tutela, protege, assegurando os direitos de todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de qualquer tipo.

c) A visão de criança e adolescente é oposta: nas duas legislações anteriores a criança e o adolescente, eram o *menor*, ou seja, em situação irregular: objeto de medidas judiciais. O Estatuto os vê como: sujeito de direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento.

* * *

Tendo abordado a trajetória da infância no Brasil através do exame da legislação - referentes as crianças e adolescentes trabalhadores, abandonados e infratores - passo agora a tratar da história da criança na faixa de 0 a 6 anos, através da trajetória das creches e da pré escola no Brasil.

As primeiras pré-escolas estaduais foram fundadas em 1877 e 1896 na Escola Americana - atual colégio MACKENZIE - e na Escola Caetano de Campos, respectivamente e eram frequentadas pelos filhos das famílias mais ricas da cidade.

Até 1920, o atendimento era restrito às entidades filantrópicas (creches, asilos, orfanatos) sendo atendidos somente filhos de mães solteiras e abandonados.

Mas desde o final da década de dez, o Estado brasileiro vem se ocupando da educação infantil, segundo GOHN[66] "ainda que timidamente", sob pressões e novas reivindicações que o processo de industrialização veio provocar, especialmente pela incorporação - em longas jornadas de trabalho nas fábricas das mulheres o que teve como consequência o surgimento da reivindicação de creches nas lutas dos trabalhadores.

Quanto as respostas do Estado, a essas revindicações, foi criado em 1919 o Instituto de Proteção à Infância e o Departamento da Criança, reconhecido como órgão de utilidade pública em 1922[67]. Nesse mesmo ano organizou-se o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e em 1933 o segundo Congresso com o mesmo nome.

Em 31/04/1933 com o decreto 5884 foi instituído o Código de Educação do Estado de São Paulo. "Este código introduziu o nível de ensino pré-primário no sistema escolar "[68] porém a Constituição de 1934 nem sequer mencionou a educação infantil.

A década de 40, reserva a questão da educação infantil várias iniciativas governamentais ou não, como a criação do Departamento Nacional da Criança, ligado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em 1946 a CLT Consolidação das Leis do Trabalho determinava que as industrias fossem estimuladas, e não obrigadas, a manter em local adequado onde as funcionárias pudessem manter seus filhos pequenos em fase de amamentação[69].

---

[66] GOHN, 1992,p.66.

[67] GOHN:1992p.67.

[68] Ibidem,ibidem:67.

[69] *"§1º- Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado, onde seja permitido às*

Embora o texto da lei diga que "toda a empresa é obrigada" a proteger a amamentação - pois o período compreendido é a faixa etária de 0 a 6 meses - mas na verdade a lei não era respeitada e os mecanismos da legislação insuficientes e pouco conhecida entre as trabalhadoras[70].

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - de 1961 vai apenas reforçar a CLT, ou seja, que as empresas fossem estimuladas a cumprir o papel de provedoras do atendimento aos filhos das trabalhadoras, a diferença é que ela alrgaria o período, desse atendimento, até a época do curso primário sob a denominação de pré, não diferenciando o maternal e o jardim.

Em 1948 foi criada a OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar - vindo para o Brasil em 1952.

Já em 1970, foi criado o CPMI- Coordenação de Proteção Materno Infantil - na área de Saúde Pública.

Mas novamente a LDB de 1971 foi vaga quanto a essa questão que, embora tratada numa lei educacional, esbarrava na assistência nos termos apresentados na redação do artigo 19, parágrafo 2. Vale citá-lo:

"os sistemas de ensino ***velarão*** *para que as crianças de idade inferior a sete anos, recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes."* (grifo meu)

Este "velarão", portanto, revela na verdade, não só o papel passivo atribuído a criança frente a escola, mas como a criança vem sendo objeto de guarda das instituições como escolas ou creches e menos ou nada de educação, e praticamente nada de recreação.

Velar significa guardar, proteger, cuidar o que revela a visão de que a educação infantil estava sendo vista como uma tarefa assistencial, cobrindo as áreas de saúde e higiene, não se preocupando com o papel formador da personalidade infantil através da educação e da recreção.

---

empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação."

[70] ROSEMBERG. Creche. P.94 Coleção Temas em Destaque. 1989.

Porém os anos 70 serão marcados por um crescimento significativo de demanda por creches e pré-escolas, a partir de todas as classes sociais.

Entretanto, o tipo de atendimento fornecido às crianças não sofre nessa década grandes transformações na área da educação, devido a atenção médica-higiênista, nesse sentido em 1972 é criado o Instituto de Alimentação e Nutrição.

A demanda por creches e pré-escolas a partir de todas as classes sociais nos anos 70 surgiu como resultado da inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. O próprio sistema econômico (nos final da década de 60 e meados de 70), contribuiu para essa inserção, como algumas causas, dessa inserção, podemos citar: o arrocho salarial que os trabalhadores sofreram a partir de 1967; a expansão das oportunidades de emprego entre 1968 e 1972 que a fase do chamado milagre brasileiro provocou, e o acesso das mulheres ao sistema de ensino[71].

Além dos movimento feministas e de mulheres que começaram a tomar maior vulto no país, devemos lembrar o "efeito cascata" (gerado pelo sistema econômico), ou seja, a mulher da camada média se inseriu no mercado de trabalho e abandonou as tarefas domésticas, assim abriram-se novos empregos para as classes populares, pois nos grandes e médios centros urbanos generaliza-se o hábito de ter uma empregada doméstica; por sua vez a mulher da classe popular passou a necessitar de outra base de apoio, para poder se ausentar do lar, aumentando a demanda por creches[72].

Na década seguinte, entretanto, através das mobilizações, citadas, durante o processo constituinte foi possível garantir na Constituição de 1988, a introdução da criança de 0 a 6 anos como sujeito de direitos, o que se expressa através dos artigos específicos:

"Capítulos dos Direitos Sociais dos Trabalhadores: Artigo 7, inciso XXV : Assistência gratuíta aos filhos de trabalhadores e dependentes desde o nascimento até os seis anos idade em creches e pré-escolas."

---

[71] Vale ver GOHN, Maria da Glória "Legislação Infantil: Aspectos da Legislação.. " IN Revista PRO-POSIÇÕES, VOL 3 n.2(8)JULHO de 1992,p.66 -78.

[72] GOHN, Ibdem, p. 69.

"Capítulo da Educação:

> *Artigo 208: O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade."*

Porém, apesar de constar na Constituição como direito, ainda há muito o que se conquistar nessa faixa de 0 a 6 anos, não só em termos de atender a demanda, mas à própria identidade das creches como equipamentos de educação e recreação.

OUTRO FIO: A UNIVERSIDADE

Antes de tratar diretamente da trajetória histórica da extensão, vale algumas considerações, em torno de uma questão maior que são as relações universidade e sociedade. A posição mais comum nessa discussão como aponta FAGUNDES, é de uma relação inexistente; nesse sentido a universidade já foi taxada de "torre de marfim", "descomprometida com seu meio", "alheia aos problemas do seu tempo" (FAGUNDES[73]) entre tantas outras expressões/opiniões que ouvimos cotidianamente como por exemplo os " muros da universidade precisam cair".

Porém, entre a universidade e a sociedade, existe bilateralidade, embora os véus da aparência costumem cobrir a essência dos fenômenos, e o senso comum (raciocínio rápido e superficial que habita em cada um de nós) num primeiro momento costume acatar aparência por essência. Isso é normal, pois sem essa inversão, não existiria a ciência, já dizia Marx.

FAGUNDES[74] é feliz quando elege esta passagem de SAVIANI:

---

[73] FAGUNDES,J. Universidade e Compromisso Social, p.13,1986.

[74] Ibidem,p.21.

"A universidade enquanto instituição é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais de existência e das demais formas espirituais. É, pois produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade ".

FAGUNDES acrescenta que é assim que o estudo da universidade concreta não pode deixar de modo algum de levar em consideração as relações múltiplas e recíprocas entre universidade e sociedade.

A partir disto, pode-se situar o método e a posição que orienta este estudo, uma posição de caráter dialético entre o determinante - a sociedade historicamente dada - e o determinado, o fenômeno educacional, em particular a universidade.

A dimensão política, portanto, está implícita nessa relação, ao estudarmos a universidade associada ao conjunto da vida histórica social do país. Nesse sentido concordo com FÁVERO[75]: "...essa instituição deixa de ter um caráter aparentemente mais cultural, mostrando porque surgiu, em que condições e para quem (grupo ou classe social e/ou poder)". Para FAGUNDES[76], o fato da universidade resultar do esforço conjunto da sociedade, não significa que ela se volte espontaneamente para o atendimento de todos os grupos sociais. Pelo contrário, quando se observa a história, percebe-se que a universidade tende estruturalmente a servir aos interesses da classe dominante e dos grupos dirigentes. A ampliação e a diversificação do compromisso da universidade só ocorrem em determinadas circunstâncias, mediante pressões e reivindicações daqueles setores preocupados ou comprometidos com a democratização da sociedade e a socialização dos bens produzidos na universidade(e acrescento, também dos marginalizados).

Essas citações são longas, mas creio que elas auxiliam uma melhor compreensão da posição da autora, que, em suma é a seguinte: para revisitar a história da universidade é necessário como condição *sine qua non* assumir, essa perspectiva histórico-cultural e, portanto política.

Feitas essas considerações, passo enfim ao "fio" universidade, tendo como eixo as formas como a Universidade se desimcumbe de seu compromisso social - ensino,

---

[75] FÁVERO,M.L. Universidade e Poder, p.21,1980.

[76] Op.cit.

pesquisa e extensão - para a compreensão de como se chegou a estruturação e funcionamento da última.

* * *

Como foi mencionado, primeiramente, abordarei as outras duas funções da Universidade, ensino e pesquisa, em suas configurações históricas e em seguida a extensão.

ENSINO: A universidade surge na, Idade Média[77], seu primeiro nome foi **STUDIUM GENERALE,** pelo caráter internacional (dos membros) dessa instituição, pois poderia se dedicar a apenas a um saber. Só mais tarde é que a denominação **STUDIUM GENERALE** vai corresponder ao estudo genérico ou universal do saber.

É só no final do século XIV, que aquela denominação é substituída por **UNIVERSITAS,** "palavra do latim jurídico da época, que significava comunidade, totalidade, corporação de um grupo"[78], em suma, a universidade vai ser mais uma corporação medieval.

No seu surgimento e desenvolvimento, embora as diversas universidades medievais tivessem um "pano de fundo comum", guardavam certas particularidades. Em Paris, por exemplo, existia um Centro de Filosofia e Teologia, enquanto em Bolonha havia o Centro de Direito, entre outras particularidades[79]

A extensão não se colocava, como uma preocupação desta universidade, pois o seu compromisso social era efetivado através do ensino. As exigências da ordem

---

[77] SANTOS FILHO,C. e outros. "Administração Universitária como ato pedagógico" in EDUCAÇÃO BRASILEIRA n.2, Colocam que suas raízes se encontram no período clássico da civilização greco-romana, já que Platão funda a Academia (p.15-58).

[78] Ibidem, ibdem.

[79] A propósito desse período, vale ser: VERGEZ,J. AS UNIVERSIDADES NA IDADE MÉDIA. Coleção Uniersitas. Ed. UNESP, São Paulo, 1990.

social, eram que ela formasse quadros civis e eclesiásticos para a consolidação e sustentação da cristandade.

Assim, concluímos que a universidade medieval servia à ordem, através do ensino, mas isso não pode ser tomado categoricamente, pois em todo momento histórico estão presentes contradições que engendram novos momentos históricos. Assim a crise do feudalismo que levou ao capitalismo, encontrando seu auge na Revolução Industrial, tem seu paralelo no interior das universidades, provocando uma mutação na concepção das mesmas, que acabam por incorporar a pesquisa.

PESQUISA: As transformações no papel das universidades (de medievais para as modernas), não foram lineares nem rápidas, mas vieram no bojo das lentas e contraditórias transformações da formação social feudal para a capitalista. Assim das universidades modernas é exigido, pela ordem capitalista vitoriosa, um papel quase que utilitário, no que tange a unidade nacional e a qualificação de mão de obra. Exemplifico:

Na Alemanha devido ao atraso germânico - no contexto da Revolução Industrial - e pela presença francesa que representava uma ameaça a cultura do país, nasce a universidade moderna (e com ela a pesquisa), precisamente na Universidade de Berlim em 1810, tendo HUMBOLDT por fundador. Isto fez com que "a universidade alemã fosse estruturada com objetivos bem precisos; a ênfase recaiu sobre as atividades científicas com plena liberdade de investigação, tendo em vista o desenvolvimento da Alemanha e sua unificação cultural" (FAGUNDES)[80].

Já no caso francês, assistimos ao florescimento da, chamada, universidade napoleônica. Nela também vemos este caráter duplo - autonomista/utilitário - pois estava voltada para a difusão do caráter técnico/científico da Revolução Industrial e para formar os quadros (sobretudo professores, engenheiros, médicos) necessários ao Estado Nacional.

EXTENSÃO: Porém, é o caso inglês que vai nos interessar mais, (segundo os objetivos deste estudo) pois além de ser reformulada, para também estar consoante com a Revolução Industrial - onde teve o seu berço - a Universidade de Londres, vai desenvolver atividades de extensão, ligadas ao movimento de "educação continuada", com o objetivo de descaracterizar esse tipo de educação voltada somente às classes desfavorecidas. Ao mesmo tempo que passava a imagem de uma universidade

---

[80] Op.cit.p.31-31.

preocupada com os segmentos dela excluídos, na verdade a Universidade começava a ser cobrada por esses segmentos sociais. Concordamos com PAIVA[81] que, nessas iniciativas estavam presentes, tanto um certo grau de humanitarismo, como a intenção de acalmar os trabalhadores descontentes.

Mas é a universidade americana, que vai desenvolver como "nenhuma outra" a extensão, como fruto de situações e pressões específicas a que a universidade nos E.U.A. foi levada a responder. Segundo FONSECA[82], a prática extensionista, naquele país, é resultado do processo de passagem da fase escravista à fase mercantilista, que, se consolida após a Guerra de Secessão, forçando os agricultores a se associarem e discutirem soluções para a crise de comercialização de seus produtos. Isto fez com que, em 1970, os estados viessem a instituir os Conselhos de Agricultura, através dos quais eram realizados cursos e palestras em colaboração com a universidade. Essas práticas de extensão rural influenciaram (com as devidas adaptações) a extensão na América Latina.

Por outro lado, segundo GURGEL[83], a extensão universitária - nos E.U.A. - foi diretamente influenciada pela inglesa. Quando alguns líderes universitários americanos conheceram a experiência de Oxford e Cambridge, a extensão passou a ser realizada através de cursos e conferências. FAGUNDES[84] chega a afirmar que as universidades americanas influenciaram (através da extensão) diferentes setores da sociedade americana, passando pelo legislativo e pelos sindicatos urbanos.[85]

---

[81] PAIVA,V.P. Educação Popular e Educação de Adultos.

[82] FONSECA,M. Extensão Rural: Um serviço para o Capital.

[83] GURGEL,R.M. Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação.

[84] OP.cit.p.36.

[85] Para GURGEL (1986,p.31), outra vertente, que influenciará a proposta de extensão na América Latina e no Brasil, são as Universidades Populares, que surgiram na Europa, no século passado, com o objetivo de disseminar os conhecimentos técnicos entre o povo, tendo assumido grande importância na Inglaterra, Alemanha, França, Bélgiva e Itália; para o autor enquanto as universidades populares refletiam um desejo de aproximação com as populações, na intenção de ilustrá-las, a extensão americana, diferentemente,

Quanto as universidades latino americanas, para FAGUNDES[86] diferentemente do caso alemão, francês ou inglês, elas não forjaram a autonomia tecnológica nem a unificação cultural, apenas reforçaram a situação dependente . Essa questão é, no entanto, muito controvertida, pois FERNANDES[87] alerta que a universidade sozinha, não rompe uma situação dependente, se esse não for um movimento geral da sociedade.

Porém, o próprio FAGUNDES[88] vai colocar que a universidade foi sacudida, no início deste século, pela Carta de Córdoba (1918), que vai denunciar o caráter conservador das nossas universidades, chamando-as em seus postulados, às suas responsabilidades sociais. A partir da Carta de Córdoba, a crítica à universidade, torna-se uma constante, acompanhando a crítica á sociedade capitalista dependente.

A extensão institucionalizada, foi introduzida na América Latina através das universidades da Argentina e do Uruguai, entre as décadas de 50 e 60. Para ALMEIDA[89], a perspectiva de extensão latino americana, sempre esteve vinculada à difusão cultural e a alfabetização de adultos e foi direcionada às camadas populares e atividades assistenciais.

---

desde os seus primórdios caracterizou-se pela idéia de prestação de serviços, outra diferença importante é que enquanto as primeiras resultava de um esforço autônomo dos intelectuais, já nos EUA ela surge por iniciativa oficial.

[86] Op.cit.

[87] FERNANDES,F. "Universidade Ambígua" In UNIVERSIDADE: REFORMA OU REVOLUÇÃO? Onde critica a visão, do papel da universidade, de Darci RIBEIRO. Uma universidade Necessária.

[88] Op.cit. p.33-34.

[89] ALMEIDA,M.Z.C.M. Extensão Universitária: Uma Terceira Função. Dissertação de mestrado UNICAMP/FE,1991.

FONSECA[90], ao traçar as diretrizes teóricas da configuração da extensão na América Latina, diz que os programas de extensão rural são introduzidos após a II Guerra Mundial, através do que chama de modelo clássico (ou seja, norte americano para a realidade latino americana). Foi necessário uma transmutação para as nossas realidades: "com efeito a extensão passou a ser organizada nos países latino-americanos não apenas como uma extensão dos conhecimentos cientificamente válidos, se aplicáveis à agricultura e a pecuária, mas também como um projeto comunitário-educativo centrado na ambição de se converter num instrumento de solução para os problemas sociais rurais".

FONSECA ainda observa que o caráter pedagógico da extensão se inscrevia fortemente de caráter político, pois em síntese os programas extensionistas, como projetos educativos "(...) politicamente buscam uma conciliação, aparente, entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir o seu caráter de desigualdade, fazendo com que os seus problemas sociais sejam assumidos por todos em comum-unidade, adiando assim mais uma vez um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e, dos produtos e aqueles que na verdade, são só donos da força de seus braços" (FONSECA[91]). Isso se dava, mediante a transformação de problemas sociais e econômicos em problemas de mentalidade, pelos agentes dos governos latino-americanos conjugados com agentes norte-americanos.

Acompanhamos MONTEIRO[92], para quem a universidade brasileira apresenta três momentos históricos, nos quais a extensão configurou-se em suas práticas:

Período pioneiro: um primeiro, situa-se no início do século entre 1912 e 1930. Essas experiências pioneiras tem como palco, a Universidade ("passageira" segundo CUNHA[93]) Popular Livre de São Paulo (1911-1917) que realizou "conferências

---

[90] Op.cit. p.47-54.

[91] Op.cit.p.37.

[92] MONTEIRO,R.C. CACS (Campus Avançado de Cruzeiro do Sul) : uma análise e crítica.

[93] CUNHA,L.A. A Universidade Temporã. p.177-189.

abertas e gratuitas e que tinha como objetivo o contato da população com os intelectuais" MONTEIRO[94]. Esse contato porém, foi algo impossível, apesar de lamentado, pois essas conferências versavam, por exemplo, sobre o Fogo Sagrado na Idade Média, a Latinidade da Rumânia, etc.

Ainda nesse período surge a extensão, também como forma de prestação de serviços de assistência técnica rural na Escola Superior de Agricultura de Viçosa - em 1929 -, tendo por modelo o paradigma americano. Como já foi dito a extensão rural desde os seus primórdios foi um mecanismo para amenizar a relação trabalhador rural-fazendeiro, sendo que o seu ponto de partida é o conceito de comunidade e, sob este, são agrupados os grandes fazendeiros, os minifundiários e os trabalhadores agrícolas, incluídos todos no chamado público de assistência técnica (FONSECA)[95].

O segundo momento (1931-1968) é um período de institucionalização que se inicia, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (em 1931), e com ele, uma nova fase, a da institucionalização da extensão. Vale citar os artigos (do Estatuto):

"Artigo 34 - A extensão se fará através dos cursos de extensão, destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários.

Art. 42 - A extensão deverá se processar em cursos e conferências, de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade.

Art. 109 - A extensão é vista como difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aproveitamento individual."

Ainda nesse período , são criadas a USP - Universidade de São Paulo (que será tratada adiante) em 1934 - e a UDF - Universidade do Distrito Federal de 1935 a 1939 -, que em seus documentos legais também vão dar uma dimensão especial a extensão.

---

[94] Op.cit.p.7-12.

[95] oP.CIT.P.54-57.

Lembro, com MONTEIRO[96] que a mais importante contribuição desse período se deve ao movimento estudantil - apesar de algumas críticas que lhes são feitas - não envolvendo a universidade como instituição. O movimento estudantil realizou programas de Educação de Adultos e de Cultura Popular, através da UNE - União Nacional dos Estudantes - é ele que também vai participar/agilizar os CPCs - Centros Populares de Cultura - e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs)[97]. Além dos estudantes, há o trabalho de Paulo Freire pela Universidade de Recife e o MEB - Movimento Eclesial de Base, porém com o golpe militar, todos esses programas vêm a sucumbir no período de 1964 a 1968.

No terceiro momento (de 1968 a 1988), assistimos a uma intensa institucionalização da extensão, principalmente a partir da Lei 5.540, a lei da reforma universitária e a divulgação de idéias extensionistas pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), o Projeto Rondon, o aparecimento dos Campus Avançados, como propostas estratégicas de extensão e o surgimento dos CRUTACs - Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária - (MONTEIRO)[98].

Nesse período o MEC - Ministério da Educação e Cultura - chama a si a responsabilidade de institucionalizar as atividades de extensão, coordenando a nível nacional, a política de extensão universitária. Neste sentido foi elaborado, em 1975, o **Plano de Trabalho de Extensão Universitária,** a ser executado pelo DAU - Departamento de Assuntos Universitários - por meio de sua Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE). Esse plano concebe a extensão como uma forma de atendimento da universidade a outras instituições e a população em geral, recebendo em troca o influxo da retroalimentação para o ensino e a pesquisa. Portanto, a difusão de resultados de pesquisas, a difusão cultural e os projetos comunitários, são três modalidades de extensão previstas. Diz FAGUNDES[99] que "a pretensão deste plano, não se restringe

---

[96] Op.cit.p.24.

[97] Ver PAIVA,V.P. Educação Popular e educação de adultos.

[98] FÁVERO, citada por MONTEIRO, Op.cit.

[99] A propósito de uma complementação desse histórico: GURGEL, Op.cit. FAGUNDES,J. Universidade e Compromisso social. PAIVA, OP.cit.RODRIGUES, Extensão Universitária: origem desenvolvimento e função. UNimep. 1983.

apenas a uma coordenação, mas amplia o controle do MEC, á medida que o MEC se reserva, a programação, a supervisão e avaliação das experiências extensionistas. Resta as universidades apenas a execução das mesmas."

Em suma, FAGUNDES chama atenção, para o caráter da extensão como política social do governo, onde a universidade é chamada a contribuir com o processo do desenvolvimento, sendo antes uma ação de corrigir as distorções e anomalias do mesmo, do que uma ação transformadora, ou seja, a universidade é chamada a um compromisso com a ordem autoritária e concentradora de renda, contribuindo assim, para a manutenção da ordem vigente.

Assim, no período militar, a extensão é uma estratégia, duplamente eficiente para a ditadura militar, já que "matava dois coelhos" de uma só vez: de um lado o "fogo politizador" do movimento estudantil (através do Projeto Rondon, por exemplo) e de outro, desarticulava, ainda mais, as comunidades assistidas.

No final do Regime Militar[100], algumas mudanças vão acontecer em paralelo ao emergente processo de redemocratização do país. Podemos exemplificar isto, através do CRUB, que vai deixando de ser um eco do discurso oficial e começa a introduzir em seu próprio discurso preocupações mais amplas e fundamentais da sociedade, ou seja, acompanhando o país em direção a democracia. No CRUB, a princípio (final dos anos 70) os discursos ainda estavam confusos, mas a posição crítica se torna definitiva, a partir de 1983, quando é realizada em Campinas a XXXVII Reunião Plenária do CRUB, ocasião em que este rompe definitivamente com a fase 1969 a 1974, onde se assistiu a um silêncio comprometedor do órgão na fase confusa, pós-74, de posições ora críticas, ora românticas, denominada de ***Abertura***, vão se distanciando dos seus tutores, e se aproximando de suas bases adotando o projeto de democratização dos bens produzidos na universidade, vistos agora como sendo toda a sociedade.

Outro importante pólo de mudança, num paradigma extensionista, é o Projeto Rondon, que também foi repensado (pelos seus membros), no contexto de

---

[100] Para melhor compreensão deste período: ALVES,M.HM. Estado e oposiçaõ no Brasil (1964-1984)

democratização do país, lançando em 1988 o documento ***Ação Rondon***[101]. Este apresentava uma restruturação filosófica de seus objetivos e programas, que segundo MONTEIRO[102] , refletiam, não só o amadurecimento da instituição e de seus membros, mas fazia reunir os ideais da classe universitária, comprometida politicamente com os interesses populares, com os de um órgão do Estado.

Porém, em 15 de outubro de 1988 é extinto o Projeto Rondon, em cumprimento a medidas governamentais para o controle do déficit público (MONTEIRO[103]). Portanto o documento ***Ação Rondon*** nunca foi posto em prática, e MONTEIRO supõe acertadamente, que essa medida pode ter sido fruto daquela comunhão mencionada acima, ou seja, quando o interesse de um órgão do Estado é o mesmo do da maioria, o projeto tem que ser extinto.

Para essa autora, com o fim do Projeto Rondon, extingue-se a modalidade de extensão universitária, dado o caráter nacional e de política social que este projeto alcançou, mas não é isso que nos apresenta a **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada aos cinco dias do mesmo mês de, outubro de 1988, onde encontramos duas referências a extensão universitária:

"Artigo 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científicas, administrativas e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissolubilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Artigo 213 - (...) As atividades de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público".

Quanto a história recente da extensão (da *Nova República* até hoje), tudo o que conseguimos foi através da Legislação. Assim na **Constituição do Estado de São Paulo** encontramos:

---

[101] PRORONDON. Diretoria de planejamento. PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: AÇÃO RONDON 1988/1990. Brasília, 1988.

[102] Op.cit.p.42-191.

[103] Ibidem,p.45.

"Art.254 - (...) - utilização de recursos de forma a ampliar o atendimento á demanda social, tanto mediante aos cursos regulares quanto ás atividades de extensão."

Finalizamos então esse retrospecto histórico da extensão universitária concluindo que esta fase recente da história da extensão ainda não foi estudada, proponho-me a examinar sua configuração atual e, a seguir sua relação com a infância através da pesquisa em duas universidades paulistas.

Mas antes de tratarmos da questão dos paradigmas de extensão, abordarei as trajetórias das universidades escolhidas para essa investigação.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

A Universidade de São Paulo completou 60 anos, no ano de 1994, finalizando mais uma década de existência, portanto é tempo de "balanço".

Esse balanço esteve em debate na imprensa[104], um debate que não se restringe à USP, mas à universidade pública brasileira em que os três segmentos da universidade (professores, alunos e funcionários) e a sociedade tem discutido nosso modelo de ensino público e gratuito, apresentando soluções diversas.

Um primeiro *balanço* da USP, foi realizado no seu cinquentenário, quando alguns pesquisadores produziram trabalhos e artigos[105] acerca da trajetória uspiana.

Desses trabalhos, destaco o da Profª Maria Isaura Pereira de Queiroz que coordenou a pesquisa "RETRATO DA USP AOS CINQÜENTA ANOS"[106], onde ela vai analisar a trajetória dessa universidade à luz das transformações da sociedade paulista e brasileira.

---

[104] Especialmente na Folha de São Paulo no "Tendências e Debates".

[105] Entre outros, vale ver FERNANDES,F. A Questão da USP, 1984. Brasiliense.

[106] Volumes I e II, CERU, Mimeo.1984.

Assim, segundo a autora, a história da USP apresenta de três fases, que denomina de: pré universitária, universitária e segunda fase universitária (da USP).

A primeira, vai de 1827-1934, ou seja, da fundação e implementação das primeiras instituições isoladas de ensino período em que a elite paulista e o poder público sofreram um processo de necessidade cada vez mais intenso de pessoal com formação superior, o que foi reforçando o objetivo de constituição de uma universidade.

Esse processo toma rumos mais definidos, na conturbada década de 20, quando temos uma série de crises políticas, econômicas, sociais e culturais que reclamavam soluções.

Esse também era o caso dos debates em torno da cultura brasileira em que a educação escolar foi um dos chamados grandes temas constitutivos das propostas para a sociedade brasileira.

No caso do ensino superior, não foi diferente e, em São Paulo, setores da elite paulista tomaram as rédeas da fundação de uma universidade, dentro de uma proposta de uma sociedade democrática de cunho pretensamente liberal.[107]

Com a sua fundação, a Universidade de São Paulo tinha dois postulados de base:

" a organização e o desenvolvimento da cultura, são os alicerces para uma sociedade livre.

- a pesquisa e a cultura desinteressada possibilitam a nação tomar consciência de si mesma, seus recursos, seus destinos."[108]

Com esses postulados básicos (que podem ser resumidos em ensino e pesquisa) seus fundadores objetivavam a articulação a um projeto educacional geral, na medida em que a universidade formaria além de técnicos e profissionais em todas as

---

[107] CARDOSO desmistifica esse caráter liberal em seu A Universidade da Comunhão Paulista, Cortes, 1982.

[108] PEREIRA DE QUEIROZ,M.I. Op.cit.p.27.

profissões científicas ou artísticas[109], professores do secundário e do superior a nível estadual e as classes dirigentes a nível nacional.[110]

A extensão não ficou fora desse projeto, na medida em que já era prevista pelo Estatuto de 1931 (como já mencionamos). Sendo assim a USP também tinha a finalidade de vulgarizar as ciências, as letras e as artes através de cursos e conferências.

A USP "nasce" da aglomeração de institutos isolados existentes, posteriormente são fundadas mais três escolas, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, a Escola de Belas Artes e o Instituto de Educação (que se desligou em 1938).

Ela procurava cumprir seus objetivos tendo por eixo central a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde se reunia toda a pesquisa de diferentes áreas, sendo também um centro de formação geral.

Já na década de quarenta (em plena fase universitária) a USP se constituía como um indiscutível viveiro de cientistas, técnicos de gabarito e profissionais de qualidade.

Porém com a tendência geral (principalmente no pós 2ª Guerra Mundial) da exigência da tecnificação e de maior especialização, concomitante ao crescente questionamento dos pesquisadores (de outras escolas da USP) do fato de toda a pesquisa estar reunida na Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras, a pesquisa foi fragmentada e essa faculdade deixou de ser o eixo central da USP.

Paradoxalmente, começa nessa fase também a se aprofundar a divisão de interesses entre poder público e universidade. Pereira de Queiroz coloca que já nas décadas de 50 e 60 começa a penúria das universidades brasileiras, pois o poder público passa a conceber pesquisa como, apenas pesquisa aplicada e alguns setores da universidade passam a ser entidades empresariais, enquanto outros sofrem uma evasão de cérebros para entidades científicas autônomas, como meio de continuar fazendo pesquisa.

Na segunda fase universitária, Pereira de Queiroz coloca que essa cisão é mais acentuada, a autora observa (entre outros fatores) que os recursos (para pesquisa) sofrem uma migração da universidade para os institutos de pesquisa governamentais.

---

[109] Ibidem Ibidem.

[110] Ibidem,p.25.

Outro paradoxo se acentua nessa mesma segunda fase, que se prolonga de 70 até os dias de hoje. Apesar do sucateamento crescente vivido pelas universidades públicas brasileiras, a USP (correspondendo ao crescimento demográfico acelerado do estado de São Paulo) se expandiu, com a criação de cursos noturnos, com a fundação de novas escolas no seu interior como a ECA - Escola de Comunicação e Artes - e fora da capital como nos campi de Ribeirão Preto, São Carlos, Piracicaba e Bauru.

Mas sua prática de extensão foi marcada pelo regime militar, pois a USP, além de ser subordinada ao centralismo do MEC, também foi vinculada ao Projeto Rondon, através do Campus Avançado de Marabá no estado do Pará. Mas, segundo SILVEIRA[111] nem mesmo os Reitores olhavam com bons olhos o Rondon por pertencer à pasta do Minter - Ministério do Interior - mas mesmo assim se subordinavam aos militares.

Por outro lado o movimento estudantil e muitos dos seus pesquisadores (sendo alguns punidos e prematuramente aposentados) militaram na resistência ao regime, estabelecendo com a sociedade um fluxo de relações com o objetivo do retorno da democracia, embora fossem ações individuais realizadas sem o aval institucional.

A concepção de extensão atual será tratada na próxima parte, onde veremos que mudanças a democracia trouxe a essa função na USP.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA -SP

A história das universidades católicas no Brasil também é recente, pois também se concretiza neste século, apesar da Igreja durante todo o período do Brasil colonial e imperial ter sido aliada do Estado e dominado toda a estrutura de ensino existente no país naquela época, notadamente o superior[112].

---

[111] SILVEIRA,N.D.R. Universidade Brasileira: A Intensão da Extensão. Ed. Loyla.

[112] Mesmo com a expulsão dos jesuítas, paesar dos historiadores colocarem que não houve projetos substitutivos a altura (dos dos jesuítas), continuou de ordens católicas o ensino superior.

É com a república que se estabelece a separação legal da Igreja e do Estado, o que a deixa enfraquecida pois, separada do Estado, desde a proclamação da república, a Igreja católica não dispunha, nos primeiros anos do novo regime, dos favores financeiros governamentais, nem dos privilégios legais e fiscais usufruídos no Império, daí a perda das posições antigamente ocupadas por ela em termos de direção intelectual.[113]

Assim a Igreja no início da República sofre uma perda de hegemonia, pois as elites intelectuais de então se declaravam ou influenciadas ou simpatizantes pelo positivismo e/ou evolucionismo[114]. Mas ela vai lutar para reaver essa hegemonia, pois a partir da Primeira Guerra, o Estado e a Igreja começam uma reaproximação, devido a ameaça comunista ao Estado que passou então a buscar o apoio político ideológico da Igreja.[115]

Nesse sentido, a Igreja é a grande vitoriosa, pois reconquista sua hegemonia, porque, além do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 prever a existência de universidades livres (e agrupadas às oficiais) a principal vitória da Igreja no campo

---

[113] CUNHA,L.A. A Universidade Temporã, 1981,p.219.

[114] A perda da hegemonia(Não só no campo educaional mas doutrinário) da Igreja em nível mundial, vem do século XVI, com a Reforma Protestante e intensifica com a Revolução Francesa já no século XVIII, promovendo a secularização do Estado, separando-se da Igreja.

Já neste século a preocupação da Igreja aumeta com os acontecimentos de 1917, ou seja, com o advento do socialismo na Rússia, tendo então inimigos principais os liberais e os socialistas, também inimigos dos fascistas com quem faz alianças. Assim de um lado a Igreja usava a burocracia do estado para exercer sua influência especialmente através de escolas, enquanto ela apoiava o novo regime aglutiando mais força ao fascismo.

[115] Apesar da questão social já ser tratada como caso de polícia setores da classe domenante entendiam que a Igreja via Ideologia, poderia obter apoio das classes dominadas, de adesão a ordem.

educacional, foi na Constituição de 1934 que facultava o ensino religioso nas escolas, ou seja, o Estado permitiu novamente a ampliação de sua atuação nesse campo.

No que tange a universidade católica esta só veio a se concretizar na década seguinte, porém de 1934 a 1945 foram fundadas Faculdades Católicas no Rio de Janeiro, pertencentes a diferentes ordens religiosas mas com o objetivo claro de estruturação de uma futura universidade católica.[116]

Em São Paulo já existia desde 1908 a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo e a Faculdade Eclesiástica e em 1932 é fundado o Instituto Sedes Sapientie, que vieram a se aglutinar na futura universidade católica.

Mas é na Faculdade Paulista de Direito e na ESAN - Escola Superior de Administração e Negócios (1941) que encontramos as origens da PUC-SP, pois desde 1940, o Concílio Plenário Brasileiro, concluiu pela necessidade urgente de criação da universidade católica, que teria, então, por base estas escolas.

A Universidade Católica de São Paulo , é fundada aos 13 de agosto de 1946 e tornada Pontifícia aos 25 de janeiro de 1947, tendo como mantenedora a Fundação São Paulo (o modelo também foi de aglutinação dos institutos isolados já existentes).

As funções fundamentais dessa universidade impressa nos estatutos, assim se definiam: ensino, pesquisa - "estimulação da investigação e da cultura religiosa, filosófica literária, artística e científica"[117] .

Mas o postulado básico, aqui, é orientar tais funções pelos princípios do catolicismo, só assim a universidade católica cumpre sua *"missão"*(expressão do Estatuto).

---

[116] Um estudo brilhante sobre esse processo, é o de CASALI, Universidade Católica no Brasil que enfatiza que o objetivo maior é a formação das elites (como na USP), para um dos seus mentores; " com a difusão desta (da cultura católica), principalmente nas classes dirigentes, teríamos resolvido a totalidade de nossas questões sociais (...)" discurso proferido por Francisco Assis Magalhães Gomes no 1º Congresso Católico de Educação - 1934, citado por CASALI (op.cit.)p.124.

[117] CASALI.Op.cit.p.175.

Na realidade o paradigma católico conservador, digamos assim, dentro do contexto de aliança com o Estado vigora até meados de 60. E dentro dessa aliança "implícita" (expressão utilizada pelo Pe. Antoniazzi[118]) expande-se o número de universidades católicas no Brasil (11 das 13 universidades católicas brasileiras são fundadas de 1946-1961), e o Estado chegou a cobrir, com verbas públicas, 50% das despesas em 1959.

Porém com a ditadura militar, esse quadro se modifica, pois as universidades católicas sofrem uma mudança de paradigmas, refletindo a crise que a própria Igreja atravessava. Uma crise instalada pela aproximação do ideário católico com os marxistas, através da qual a universidade católica sente algumas perdas: de um lado a Igreja com a "opção preferencial pelos pobres" teve como consequência reduzir ou limitar a importância da ação da ala progressista da Igreja, através da universidade católica[119], porque na universidade não havia pobres.

Outra perda foi, em consequência de setores da Igreja entrar em no enfrentamento com o regime militar o que fez com que a cobertura financeira e outros privilégios caíssem (de 50% em 59 ela passa a receber 5% em verbas públicas em 79). Outro motivo da redução das verbas públicas foi a federalização de faculdades que o poder público encampou neste período.

No interior da PUC-SP há dois movimentos que caracterizam esse período: o da resistência ao regime militar, a chamada "infiltração marxista", como denominam os seus fundadores, que compõem o movimento conservador e de direita, que reclamam que com a infiltração, as universidades católicas fogem do caráter de católicas.[120]

A partir desse período a PUC-SP passa a ter uma identidade católica progressista, porque calcada na Teologia da Libertação, pois esta tinha o mérito de unir os postulados marxistas aos da fé católica, e o movimento conservador perde um pouco na correlação de forças no seu interior.

---

[118] ANTONIAZZI, Alberto. Observações críticas sobre o tema "Universidades Católicas, Igreja e Sociedades" In LIMA VAZ, Pe. J.C. de A Universidade Católica no Brasil.

[119] ANTONIAZZI, in op.cit.,p.173.

[120] Vale ver p. 156 in LIMA VAZ, op.cit. e CASALI, op.cit.,p.180.

No que ta[illegible]ge a extensão no regime militar a PUC foi marcada pela esistência, recebendo i[illegible]clusive, em seus quadros, professores opositores ao regime que oram excluídos da USP, por conta de suas posições políticas, como Paulo Freire, florestan Fernandes, Pa[illegible]l Singer, Otávio Ianni.

Paralelo a [illegible]ssa resistência a PUC desenvolveu uma articulação com as opulações periféricas, [illegible]as uma história recente da extensão também é algo que está por azer, apesar da ênfase q[illegible]e ela dá ao *comunitário*.

CAPÍTULO III

A UNIVERSIDADE E A FUNÇÃO EXTENSÃO: QUESTÕES TEÓRICAS

A questão de fundo que este estudo pretende abordar, é a discussão dos paradigmas de extensão deste período democrático que atravessamos, até porque os estudos sobre o fenômeno da terceira função da universidade ainda estão por serem realizados[121].

Isto posto, passo então às questões teóricas, acerca do conceito de extensão que vigorou até o período militar para fundamentar a indagação em termos do que a extensão foi e o que está se fazendo hoje, sob o signo democrático. Indago, fundamentalmente, se está se dando, na atualidade, uma revisão do conceito autoritário de extensão, visando uma maior democratização da universidade?

A extensão, como vimos no capítulo anterior foi importada da Inglaterra para os EUA,chegando aqui e em toda a América Latina, com maior vigor, a partir dos anos 60 e sendo institucionalizada a partir da Reforma Universitária, como política social governamental, com o objetivo, por um lado, de redirecionar o ímpeto do movimento estudantil e por outro de assistir - leia-se amenizar - os problemas da população carente.

Ou seja, a extensão evolui a partir do contexto que caracteriza a vida nacional da segunda metade da década de 60, visto que o início deste período é marcado pela ruptura política com o nacional-desevolvimentismo, como condição necessária para assegurar a continuidade do modelo econômico associado ao capitalismo internacional. Consumada a ruptura política com o golpe militar de 1964, tratava-se de recompor a hegemonia e garantir a estabilidade da nação, assim como a consolidação do modelo econômico de desenvolvimento.

Com estes objetivos o governos militares passaram a eleborar e implementar políticas e programas para atingir a meta do desenvolvimento e a Reforma Universitária se increve entre essas medidas, isto é, ela vem para ajustar a universidade aos imperativos do desenvolvimento nacional; é quando "se introduz na universidade os conceitos de produtividade, eficácia e racionalidade, transformando-a numa unidade de produção e agência de prestação de serviços para o sistema"[122].

---

[121] A dissertação de Mestrado de Regina C. Monteiro - CACS: Campus Avançado do Cruzeiro do Sul: Uma Análise Crítica,. 1990- foi o que encontrei de mais recente, na literatura, sobre extensão.

[122] FAGUNDES, J., Op. cit.P.129.

Nesse sentido, a universidade é levada a desdobrar-se para atender as demandas do governo, pois em termos das funções:

Ensino: a universidade tinha que formar os profissionais qualificados e os recursos humanos necessários a aceleração do processo de desenvolvimento; da Pesquisa pouco se exigia ou pouco se esperava, uma vez que o modelo de desenvolvimento adotado pelos governos militares privilegiava mais a importação de tecnologia dos países desenvolvidos do que sua produção nacional.

Portanto diante das tarefas precisas e pragmáticas atribuídas ao ensino e do pouco interesse pela pesquisa, a universidade teve seu papel reduzido naquele período e segundo FAGUNDES "teve acanhados os seus compromissos sociais"[123].

Para este autor, é aí que se vislumbra a explicação para o amplo espaço de atuação que a extensão alcançou mas "entendida como uma modalidade de a universidade se desincumbir de seus compromissos com os outros grupos da sociedade que não se beneficiam diretamente do ensino e da pesquisa"[124].

Segundo ROCHA, a extensão teve todo este alcance devido "à fragilidade do ensino e a incipiência das pesquisas realizadas pelas universidades, (estas) parecem ter sido as causas principais da operacionalização da extensão universitária em forma de prestação de serviços sociais de caráter assistemático, muitas vezes substitutivos da ação governamental"[125].

Sendo assim, a extensão cobria a lacuna que a pesquisa e o ensino deixavam, ou seja, estas funções não deram conta de atender a todas as classes socias, em suma, através dela, se tentava dissimular o caráter elitista da universidade (Fagundes faz uma analogia entre o papel desempenhado pela extensão na universidade e a política social na sociedade capitalista. O autor coloca que da mesma forma que a política social é inerente à sociedade capitalista, pois numa sociedade, cuja a economia é socializada, ela não teria razão de ser) .

---

[123] Ibidem, ibidem p. 130.

[124] Ibidem, p. 130.

[125] Citado por FAGUNDES. Op.cit. P. 130.

Concebida, pois como uma medida para minorar a exploração capitalista e garantir a sobrevivência do próprio sistema, a política social acaba por assumir uma função não desejada, qual seja, a de desvendar as contradições do capitalismo e de contribuir para a superação do mesmo. Assim como a política social serve para contrabalançar o caráter discriminador da política econômica e do próprio capitalismo, a extensão serve para contrabalançar o caráter social e elitista da universidade, enquanto tal em suas funções de ensino e pesquisa, uma e outra tem que corrigir certos excessos, gerados pelo próprio sistema[126].

Porém, concordamos com FAGUNDES que, é entendendo seus pressupostos que se inicia o seu resgate, só que em sentido inverso, ou seja, a presença da extensão no interior da universidade para contrabalançar o elitismo do ensino e da pesquisa, representa o testemunho mais evidente do caráter anti-social da universidade e de suas contradições,cuja manutenção é socializada, mas cujos benefícios são apropriados de forma particular.

Por outro lado, faz-se necessário não perder de vista que pelo fato da universidade refletir as próprias contradições da sociedade, a extensão pode trilhar um caminho inverso do que vem sendo seguido, pois o conhecimento dos seus pressupostos, nos permite perceber que ela pode tanto servir a conservação do status quo como à transformação social

A partir da conclusão[127] desse autor, passo a analisar os três pressupostos em que se baseiam a prática extensionista (durante o período de vigência da ditadura militar):

A) Autonomia formal e concedida: No período do regime militar a universidade gozava de uma autonomia formal estabelecida pelo MEC/CFE e como vimos no capítulo anterior, a função da universidade era apenas a execução dos projetos pensados e definidos pelo primeiro. Sendo assim, era vedada à universidade (sozinha ou

---

[126] Ibidem, ibidem, p. 148, 149.

[127] Para FAGUNDES não basta exorcizar a extensão como um artifício da classe dominante para garantir os seus privilégios ou apresentá-la como instrumento de libertação das classes dominadas e marginalizadas; torna-se necessário ir além e captar os seus pressupostos no interior da própria lógica que a sustenta e a justifica.

ou em conjunto com a sociedade) pensar-se e redefinir seus compromissos. Tratava-se de universidades condicionadas às orientações e demandas do Estado, não em diálogo com a sociedade que a sustenta (no caso da universidade pública e de particulares que recebiam recursos públicos). Pois, como alerta FAGUNDES[128] "as demandas do Estado nem sempre correspondem aos interesses da maioria", principalmente, em se tratando de governos militares.

Em suma, tratava-se de uma autonomia concedida, formal e estreita. Para o autor esta só servia aos interesses do Estado e de uma parte da sociedade, fazendo da universidade uma agência comprometida com o Estado e com um grupo social.

Por tudo que foi colocado, podemos até mesmo questionar: naquele período da vida política brasileira a universidade gozava de autonomia?

B) A integração da comunidade: nestes dois conceitos resume-se a meta (da extensão daquele período) e a visão ideologizada das populações atendidas, pois a *comunidade* é concebida como um todo indiferenciado e harmônico. Este conceito implica que os antagonismos sociais são reduzidos às diferenças individuais, dissimulando o modo contraditório das relações sociais, portanto é, em suma, um conceito que tem por função fundamentar a negação da existência de classes sociais. Pois, segundo FAGUNDES, as teorias de comunidade postulam a harmonia social e a unidade sobre e apesar das desigualdades sociais dos seus membros, desmenbrando a palavra, temos uma demonstração precisa desta ideologização: comum-unidade.

Articulado ao conceito de comunidade, está o de integração, porque na medida em que a comunidade é um todo harmônico, é a própria unidade, a integração vai redimir e integrar os que foram marginalizados pelo sistema, porém mantendo uma postura de conivência com o mesmo.

Segundo FAGUNDES, a integração é "o próprio antídoto dos conflitos e das mudanças", não que esta as dispense, mas é um tipo de mudança específica: "Trata-se de mudanças unilaterais e parciais: unilaterais porque somente as partes devem mudar para adaptarem-se ao todo (sistema); parciais , porque o que a extensão (integracionista) prevê são as mudanças de comportamento, de mentalidade, são técnicas de trabalho. Daí porque a insistência sobre a integração cultural, bastaria que as comunidades mudassem

---

[128] Op. cit., p. 154.

sua maneira de pensar para que o progresso e bem estar viessem por acréscimo. As mudanças na base da estrutura social nem sequer são cogitadas"[129].

Em suma a perspectiva extensão integradora, definida pelo MEC, na época da ditadura militar, resumia-se em ajustamento e acomodação social dos "desintegrados" e não uma busca de melhoria das condições de vida das comunidades assistidas, pois os fatores determinantes dessas condições não constituíam preocupações para os formuladores da política extensionista. O objetivo final era a conservação da ordem vigente.

C) A inerência (da extensão) à universidade: para o MEC, a extensão, era uma função inerente à universidade, porém como vimos anteriormente a extensão não é inerente mas é fruto de uma conjuntura histórica, ou seja, de uma universidade que não desilitizou o ensino e a pesquisa (estas sim funções que a definem enquanto instituição de ensino e produção do saber). Portanto, à medida que a extensão é vista como uma função perene da universidade, na medida em que se aceita e se oficializa essa inerência, está se afirmando que a universidade sempre vai estar separada da sociedade (de sua maioria), ou seja, ela será sempre elitista na distribuição de seus benefícios.

Portanto, a inerência e a perenidade da extensão têm como pressuposto o fato de que a universidade será eternamente assim, e que por conseguinte, necessitará sempre da extensão para contrabalançar o seu caráter anti-social.

Tomo por referencial o mesmo autor, ou seja, José FAGUNDES, pois o mesmo trabalha com pressupostos contrários a esta prática com o objetivo de uma prática de extensão que contribua para a democratização da universidade. Estes têm por base a negação daqueles (pressupostos) que configuraram a extensão na ditadura, e o autor os denomina de "antídotos", eles são:

A) Autonomia efetiva e construída: para orientar a universidade no interesse da maioria que a sustenta. Ou seja, a autonomia formal e concedida - que condiciona e submete a universidade aos interesses do Estado e de parte da sociedade civil - deve ceder lugar a autonomia efetiva e construída pelos três segmentos que compõe a universidade (professores, alunos e funcionários). Pois só com uma autonomia conquistada e construída é que será possível a universidade repensar a sua ação e reorientar seus compromissos em função de todos os grupos da sociedade civil.

---

[129] FAGUNDES. Ibidem. P.147.

B) Articulação de grupos/classes sociais: o primeiro antídoto no lugar de "integração",o segundo no de "comunidade", visto que, grupos/classes sociais explicitam as condicões reais da populações, deixando bem claro quem é quem. E, o primeiro - articulação - é um ponto de partida e um instrumento, que possibilita a um grupo social, em contato com a universidade, detectar seus problemas efetivos e (não induzidos), discutí-los e equacioná-los, visando transformações concretas.

Isto porque, por paradoxal que pareça a integração, assenta-se na desarticulação dos grupos sociais assistidos, pois a medida que postulava mudanças apenas comportamentais desviava a atenção daqueles dos problemas efetivos e seus determinantes, impedindo por conseguinte articulação e organização daqueles grupos. Sendo assim a articulação não é uma meta pré fixada como a integração, mas antes uma estratégia que contribui para a formação do espírito crítico e para instrumentalização da *comunidade* de tal modo que esta se torne a protagonista de sua história.

C) A circunstancialidade da extensão: em conjunto com os antídotos mencionados, a circunstancialidade é o antídoto da inerência da função extensão à universidade, pois (como vimos anteriormente) a medida que a extensão é concebida como função perene da universidade, está se apontanto para a fatalidade da separação da universidade e da sociedade. Porém, concordo com FAGUNDES, "quando a extensão tiver contribuído, para a desilitização do ensino e da pesquisa, para as transformações estruturais da sociedade e para a socialização da universidade, a extensão tornar-se-á desnecessária, terá cumprido sua função como "não função" da universidade. O caráter da extensão é, pois, o da provisoriedade e não o da perenidade, e o seu limite é a transformação e não a conservação"[130].

Segundo o autor os pressupostos - da extensão no regime militar - de inerência, integração da comunidade e autonomia formal e concedida se interpenetram se fecundam e se reforçam recíprocamente enquanto postulam apenas aquelas mudanças necessárias para o equilíbrio e a justificação do sistema social, e, a idéia de inerência como legitimadora de uma universidade dissociada da sociedade e elitista na distribuição de seus benefícios.

Por outro lado, os antídotos também se interprenetram na medida em que uma universidade autônoma (para se relacionar com todos os grupos sociais e definir por si mesma como desimcumbir seu compromisso social), que tem como estratégia uma

---

[130] Ibdem .ibidem. p.157.

contribuição na articulação de grupos ou classes sociais marginalizadas, e, ao invés da inerência da extensão, aposta na sua própria superação como sua maior contribuição para desilitizar a universidade, cujos os benefícios, oriundos de suas funções de ensino e pesquisa, não constituam mais o privilégio de poucos, mas que sejam socializados e revertidos em proveito de toda a sociedade.

Neste sentido, finalizando, pergunto: com o término do Regime Militar e volta do regime democrático a extensão mudou seus pressupostos em direção aos antídotos? Ou seja, existe um novo, ou novos paradigmas de extensão?

UNIVERSIDADE: NOVOS PARADIGMAS DE EXTENSÃO ?

Tomarei os exemplos das duas universidades pesquisadas para captar se há um novo paradigma e procurarei analisar como a extensão está se configurando na atualidade através dos dados apresentados em catálogos, publicações e entrevistas. Então primeiramente apresentarei os dados e em seguida a reflexão sobre os mesmos.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP

Na USP, seja em entrevistas ou em publicações oficiais, percebo que o paradigma de extensão está sendo colocado sob novas denominações. Aparecem com frequência as palavras: serviços, cooperação, troca e parceria, sendo que esta última tem aparecido com maior frequência e ênfase. Vejamos cada uma delas:

SERVIÇOS: há uma publicação específica sobre os "serviços" prestados, denominada USPSERVIÇOS, sendo por isso, um espaço privilegiado de análise, por apresentar definiçoes precisas das denominações utilizadas. Através dos próprios textos da publicação percebemos que, antes de mais nada ela é:

> "Um catálogo (...) que contém informações sobre os serviços oferecidos pela Universidade de São Paulo à comunidade."

Trata-se, então de uma publicação, que na verdade configura um esforço de sitematização dos serviços, tendo como público setores específicos e não à comunidade como está colocado genericamente acima, porque:

> "Que serviços, para quem? Simples assessorias técnico-científicas ou administrativas, cursos de aperfeiçoamento ou de atualização, convênios de grande porte para estudos multidisciplinares, atendimentos individuais rotineiros (...) há inúmeras formas pelas quais pode-se contar com a universidade."

Desse texto podemos depreender, que serviços, engloba toda e qualquer ação (inclusive parceria, troca e cooperação)e realizada com ou para indivíduos, grupos e outras instituiçoes externas.

TROCA: Essa categoria, foi definida por um expositor, num evento na USP, vale citá-lo:

"A universidade já sabe que não é dona da verdade."[131]

Portanto temos na troca, pelo menos teóricamente uma igualdade de condições entre os interlocutores, na qualos os dois sairiam ganhando e isso permite muitas vezes um caráter não oficial (como manifestações - como por exemplo, atos publicos, palestras da universidade em conjunto com o FORUM DCA - pelo direitos das crianças e adolescentes por exemplo).

COOPERAÇÃO: categoria que também aparece no USPSERVIÇOS:

---

[131] Este expositor, era o Prof. Sérgio Adorno em palestra no encontro anual do Ceru, realizado em 1993.

> "Muitos ignoram que a competência concentrada por nossos docentes e técnicos serve a comunidade de várias maneiras, pois inúmeras são as necessidades e questões da sociedade, do Estado e do setor produtivo. Atender a tais questões em distintas modalidades de **cooperação**,além de ser outra finalidade estatutária da USP, contribui para o contínuo aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa."(grifo dele)

PARCERIA: termo também citado no USPSERVIÇOS, aparece da seguinte forma:

> "O aparecimento desta relação de cooperação entre a Universidade de São Paulo e a comunidade tem produzido ultimamente alguns resultados significativos. Setores públicos, empreriais, sindicais e comunitários estão encontrando na USP uma parceria motivada e isenta."

O órgão responsável pela extensão da Universidade de São Paulo é a CECAE - Coordenadoria de Extensão Universitária - criada a partir de uma comissão executiva de extensão universitária, em 1988, formada por docentes que se reuniam periódicamente para estabelecer diretrizes desta comissão, a qual tinha como objetivo integrar todas as atividades de Extensão então existentes na universidade.

Enquanto comissão o vínculo hierárquico era com a Pró Reitoria de Extensão Universitária, porém esse vínculo passou a existir a partir de 1989, quando se criaram as pró-reitorias na USP, por ocasião da mudança do Estatuto da universidade.

A comissão iniciou suas atividades com dois programas, o Universidade - Comunidade e o de Integração com a Escola Pública. Os objetivos destes programas eram, segundo uma informante:

> *"...de catalisar junto a comunidade interna e externa possíveis articulações, projetos que já existiam na universidade e que não eram articulados, cada um desenvolvia o seu tipo de projetinho em separado. Aí com o avançar da CECAE, ela começou a articular atividades nas várias áreas, não só na área de extensão. Ela deixou de ser uma comissão e passou a ser uma coordenadoria de cooperação universitária e não somente de extensão."*

A partir dessa ampliação do trabalho, a CECAE, se desvinculou da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e passou a ser subordinada diretamente ao gabinete do reitor.Essa mudança ocorreu em 1992, pois o reitor considerou junto ao coordenador da CECAE que seria (segundo este coordenador da CECAE):

> *"interessante que houvesse um órgão executivo no nível da reitoria que ajudasse que as atividades de extensão da universidade transcorressem de forma mais ativa"*

Porém a divisão do trabalho entre a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e a CECAE se mantêm, até nos dias de hoje, pois segundo a informante:

"Então a comissão passou a ser uma coordenadoria executiva mas manteve aquela tradição de ser o braço executivo da universidade na área de extensão, porque a pró reitoria continuou fazendo se trabalho na área cultural."

Assim a pró-reitoria administra o Coral da USP, a Orquestra da Universidade de São Paulo, o Cinema e o Teatro da Universidade de São Paulo, enquanto a CECAE desenvolve cinco programas:

- Cooperação Universidade\Comunidade;
- Cooperação com o Sistema Educacional;
- Cooperação Universidade\Universidade;
- Cooperação Universidade\Empresa
- e Programa de Atividades Especiais

Em termos de hierarquia interna a CECAE tem um coordenador geral, e coordenadores especificos que administram de um a três programas, cada um.

Segundo o coordenador geral, quanto aos recursos:

"Os recursos vem das fontes mais variadas: por exemplo, no caso da Educação, os recursos, para um dos projetos, vem do Ministério da Educação, o projeto PRONAICA, que é o projeto Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente, em que a USP é o pólo de suporte técnico do Estado de São Paulo. Então a universidade recebe os recursos, que a CECAE administra, do Ministério diretamente. No caso do DISK TECNOLOGIA,o recurso é conferido na medida que o serviço é prestado e o

recurso entra pela Fundação de Apoio Universidade de São Paulo - FUSP. No caso do USP-TEC os recursos vem da FINEP".

Quando indaguei, ao coordenador, se em termos de recursos, os projetos estão no mesmo nível de igualdade, ele respondeu:

"Ah! sim, tem projetos que tem mais recursos, outros tem menos recursos, têm épocas que um tá mais apertado, outro tá menos, cada um varia.
As fontes são diferentes, a maneira como são administrados é diferente, mas não quer dizer o mito de que os projetos da empresa são ricos e da educação são pobres, não é correto isso. Nós temos hoje em dia, muito mais recursos nos projetos de educação, que de empresa, sem dúvida muito mais."

Não foi possível averiguar esta informação em números, pois no primeiro relatório de atividades da CECAE (do ano de 1994), não consta o montante de recursos emitidos para cada projeto e sua administração.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Na PUC-SP, também, apareceram novos termos para designar atividades de extensão, só que aqui, aparecem apenas serviços, parcerias e cooperação, porém apesar das semelhanças de denominações veremos que a prática é bem diferente.

Nesta universidade, também foi publicado um catálogo, em 1983, o PUC: UMA UNIVERSIDADE EM SERVIÇOS, que se define como:

> "Esta publicação pretende ser um catálogo de serviços que setores da PUC prestam às populações da periferia, a movimentos populares, a sindicatos, etc.(...) Este esforço de sistematização representa um passo em direção à reflexão, ao incentivo para novas experiências e traz uma solicitação para que se-manifestem as experiências que por ventura não figurem aqui".

Nesta publicação, serviços são:

> "atividades, projetos, pesquisas--participantes realizadas em ligação com a Pontifícia Universidade Católica".

Embora a ênfase, neste documento, em termos de público, tenha sido em relação as populações periféricas como se fôssem um interlocutor único, isso se deve a não atualização do catálogo (que como foi mencionado ele foi publicado em 1983) pois as entrevistas realizadas apontam que uma ampliação de público vem ocorrendo.

Ou seja na PUC, o processo está em fase de reorganização, lá parceria aparece vinculada a novos interlocutores, que não são somente os movimentos sociais e populares. Apesar de longa a citação, de uma entrevistada, falando sobre extensão, retrata com precisão esse novo posicionamento da universidade católica:

> *"...de forma que a gente, ainda vê como um reconhecimento institucional, não tão digamos, igual, o reconhecimento que se dá ao ensino e a pesquisa(...) Porque o ensino é da natureza da universidade, a pesquisa é o "filé mignon" ou ...en-*

fim a extensão ficava (eu digo ficava, porque eu acho que a coisa,começa, um pouco, a mudar de figura), mas sempre ficou como quase que um segundo plano.

(...)Isso começa a mudar de figura, eu acho. (...) Tendo a achar, pelo seguinte: é, de certa forma isso na PUC é mais verdadeiro que em outros espaços universitários.Mas você tinha uma vocação na PUC, como uma vocação muito voltada às camadas populares, etc.

Essa foi a marca da instituição; acolhendo pesquisadores, todo um pensamento marxista que ela acolheu, que frutificou aí, na década de 70, um espaço de resistência frente a todo um panorama municipal, estadual e nacional.

Enfim essa é a marca, um jeito PUC, muito voltado para uma opção preferencial (que era da Igreja também daquela época) pelos pobres e pelas camadas populares da população.

Tudo isso, fez ou fazia com que a relação da PUC com outras instituições por vezes fosse dificultada por preconceitos que existiam tanto nela, como nos outros parceiros.

Vejo, por exemplo, hoje, no mundo inteiro só se fala em parceria e a extensão é acima de tudo, um dos momentos privilegiados, onde as parcerias se colocam, como potencialmente, férteis.

Então você tinha preconceitos, isso eu tendo a achar, que a gente encontrava resistência muito dada e arraigada, frente a alguns meios profissionais, enfim até entre universidades.

Então eu acho que era uma série de coisas que acabavam dificultando. Hoje, eu acho que, no mundo inteiro você tem a teleinformática, você tem as redes de informação,

você tem as parcerias. Quer dizer este final de século trabalha nessa perspectiva ...então não tem jeito, a universidade ainda que na contramão, ela é empurrada prá isso."

Na verdade, o que se pode notar, a partir deste depoimento é que PUC está em processo de transição de uma situação de oposição às relações da PUC-SP com empresas, por razões ideológicas a uma outra posição mais aberta a tais relacionamentos..

No caso da PUC, o órgão responsável pela extensão é a COGEAE - Coordenadoria Geral de Atividades de Extensão - porém, como ela trabalha apenas com cursos, foi criado em 1993 o Forum de Extensão Universitária para integrar outras atividades de extensão, que ocorrem isoladamente nessa universidade. Este Forum é composto por docentes e tem por objetivo criar um pólo de articulação entre as atividades de Extensão que ocorrem na PUC.

No caso da PUC, existem três vices reitorias que administram a universidade em três áreas diversas: a Vice Reitoria Acadêmica (responsável pelo ensino, a pesquisa e cursos de extensão), a Vice Reitoria Administrativa (administração e finanças) e a Vice Reitoria Comunitária (trabalhos comunitários para a população e relacinamento interno da comunidade acadêmica).

Esta última nos interessa, porque o "comunitário" na PUC, tem uma conotação externa e interna, segundo o vice-reitor comunitário:

"A vice-reitoria comunitária, ela tem duas faces, dois lados: Primeiro, ela trabalha com o aspecto comunitário mais geral (...) na linha da população marginalizada e essa é uma preocupação bastante grande da universidade católica.
Um dos aspectos é esse, da vice reitoria comunitária, o aspecto externo, o aspecto da sociedade mais ampla.
(...) Então isso é uma função do comunitário, não com

a pretensão de resolver o problema, mas com a pretensão exatamente da universidade tá percebendo determinados problemas e necessita de uma certa vivência. É diferente você falar do problema e sentir esses problemas, então é claro que a universidade pretende dar uma contribuição, mas não que ela pretenta com seu trabalho resolver, mas estar integrada na realidade mais ampla."

Assim a vice-reitoria comunitária é o órgão reSponsável pelos projetos como o Núcleo de Trabalhos Comunitários e no Instituto de Estudos Especiais, na face comunitária desses projetos, pois a face acadêmica dos mesmos é subordinada a Vice - Reitoria Acadêmica.

Algumas reflexões sobre a extensão na Universidade de São Paulo

No caso da universidade pública,na Universidade de São Paulo mais especificamente, apesar da extensão estar sofrendo modificações em termos das denominações, esses processos ainda estão em discussão, lembro a recente polêmica entre José GOLDEMBERG - reitor da USP- 1986-1989 - secretário da Educação do estado de São Paulo (governo Quércia) , secretário da Ciência e Tecnologia e ministro da Educação (governo Collor) - e Marilena CHAUÍ - professora titular do Depto de Filosofia da USP, foi Secretária da Cultura da Prefeitura de São Paulo, na gestão Erundina- no jornal Folha de São Paulo, CHAUÍ questiona:

"deve a universidade pública gozar de autonomia acadêmica para definir suas atividades e o modo de realizá-las ou deve aceitar como critério satisfazer os interesses da iniciativa privada ?
Em outras palavras, é a universidade que decide em que, como e quando se relacionar com empresas

ou o contrário ?

A pergunta pressupõe uma certa concepção de democracia. Se esta for considerada apenas como regime político baseado na lei e na alternância no governo, através da disputa de partidos políticos que representam interesses de grupos sociais com poderes desiguais, a resposta será diferente daquela que, além dos aspectos anteriores, considera a democracia uma forma geral da existência social baseada na criação, reconhecimento e garantia de direitos e deveres do cidadão.

Neste segundo caso, a distinção fundamental se faz entre carência, privilégio, interesse e direito: carências e privilégios são específicos e particulares, interesses são gerais para grupos e classes sociais diferentes; direitos são universais (ou porque são os mesmos para todos ou porque sendo diferenciados são universalmente reconhecidos por todos como legítimos).

(...) Numa democracia portanto a universidade pública volta-se para os direitos do cidadão e não para a satisfação de interesses, sejam estes os das corporações empresariais ou das corporações universitárias. Isso exige que possua autonomia para decidir e realizar suas atividades devendo prestar contas ao poder público e a sociedade.

(...) Não se trata de sacralizar nem satanizar os interesses das corporações empresariais, nem os das corporações universitárias mas de indagar se a discussão sobre

> a universidade pública democrática deve ser feita no campo dos interesses ou no dos direitos.
>
> Se no dos interesses é preciso provar porque uns são mais legítimos do que outros; se no dos direitos então a autonomia universitária é pré condição para definir campos de interes ses." [132]

A discussão da universidade pública e suas relações com a sociedade deve partir, necessariamente, destes pressupostos que, e não simplesmente adotar modelos empresariais, como o das parcerias, por exemplo, em que a troca, muitas vezes, é desigual e há violação do espaço público.

Concordando com CHAUÍ, em gênero, número e grau na citação anterior. Explico porque escolhi um trecho da réplica, pois é nele que se encontram, mais explícitas, as bases conceituais de que parte a autora para argumentação, pois GOLDEMBERG apenas defende a interlocução da universidade com a iniciativa privada sem deixar claro seus pressupostos.

Isto posto faz-se necessário abordar a polêmica desde o seu início, visto que toda a discussão travada por estes autores revela a concepção de universidade pública já que o modelo de universidade vigente está sendo posto em cheque, embora aqui, para os osbjetivos deste estudo, no reportemos apenas a Universidade de São Paulo.

Com a greve das universidades públicas paulistas, no meses de maio e junho de 1994, muitos artigos (de intelectuais, professores, reitores e sindicalistas) foram escritos na secção TENDÊNCIAS/DEBATES no jornal a Folha de São Paulo, voltados não só para a questão da greve mas apresentando reflexões sobre os temas: autonomia universitária, produção acadêmica, salários, universidade e sociedade. Houve também editoriais no mesmo jornal acerca da questão da universidade pública.

Porém os autores citados, se salientara na medida em que discutiram a questão da universidade pública e suas relações com a iniciativa privada. Nesses artigos

---

[132] "Universidade e Iniciativa Privada", Tendências e Debates, Folha de São Paulo, 29/07/1994.

GOLDEMBERG se mostrou totalmente a favor das relações universidade\empresa mas não colocou quais seriam os pressupostos e os limites que devem demarcar estas relações.

Chauí, pelo contrário, se colocou a favor das relações da universidade com sociedade, porém estabelece como príncipio que estas relações devem passar pela discussão do papel de uma universidade pública autônoma no contexto de uma democracia:

> "Goldemberg e eu concordamos que seja bom para universidade possuir docentes cujas experiências extrapolem a esfera da vida acadêmica, oferecendo-lhe um contato mais estreito com a sociedade, e, no caso das profissões diretamente voltadas para o mercado, é interessante que os docentes possam informar, orientar e encaminhar seus estudantes.
> Discordamos porém num aspecto: o uso privado da universidade por docentes. É frequente, nas universidades norte-americanas docentes serem consultores de empresas e fundações, as universidades porém, estabelecem o limite de tempo para as consultorias e, nas de maior vulto, não só o consultor mas também a universidade recebe por elas.(...) A USP (...) opera com fundos públicos e, portanto, com maior razão. deveria ser retribuída pelos serviços externos de seus docentes."[133]

É muito importante esta reflexão, porque aborda uma questão mais profunda que é a demarcação do espaço público em benefício do privado e no que tange à universidade isto é muito complexo, na medida em que opiniões privatistas tendem a

---

[133] Ibidem, ibidem.

convencer a opinião pública, com argumentos ideológicos, especialmente em épocas em que um determinado modelo político-econômico está se tornando hegemônico. Neste presente momento é o neoliberalismo.

Para Goldemberg, entretanto, as mudanças que a universidade vem atravessando não tem nada de inspiração neoliberal, porém é necessário relembrar que 'parceria" é uma prática que vem sendo utilizada nas empresas sob o modelo do toyotismo, modelo este que para se consolidar necessita do mercado livre de interferências do Estado, ou seja, é necessário uma ideologia política para consolidar um novo modelo de organização do trabalho, no caso atual ressuscitaando uma velha doutrina: o (neo)liberalismo.

Nesse sentido para a CHAUÍ, o que ocorre na USP é:

> "(...) a absorção acrítica do modelo neoliberal para a universidade. Sua data de nascimento foi a instalação de fundações privadas no interior das universidades; no batismo recebeu o nome de "moderni-zação de recursos externos", foi crismada com "avalia-ção de desempenho e produtividade universitários".

Concordamos, portanto, com Chauí que antes de qualquer iniciativa, é preciso olhar criticamente para os processos estruturais que estão em curso, ou seja. seria de esperar que algumas questões merecessem a reflexão da universidade. Do ponto de vista econômico: a terceirização da economia (que produz a universidade de serviços) e a ciência e a tecnologia como forças produtivas (que amarram a pesquisa ao mercado), a velocidade das informações e de suas mudanças (que desqualifica rapidamente o conhecimento e impõe a educação um ritmo contrário a idéia de formação), o desemprego estrutural (que destrói direitos ao lançar parcelas crescentes da sociedade no estado de pura carência). Do ponto de vista político as consequências da ideologia neoliberal, isto é o encolhimento do espaço público e alargamento do espaço privado, são a supressão dos direitos por privilégios (do lado da "elite") e carências (do lado popular) aniquilando a cidadania. O resultado mais visível dessa passividade na universidade (satisfeita em uns, infeliz em outros) aparece na maneira como a polarização universitária se exprime

atualmente: produtividade e competitividade, eis o discurso das cúpulas universitárias, defesa da categoria e dos salários, eis o discurso das associações e sindicatos[134].

A partir dessas considerações preliminares, podemos voltar à nossa indagação teórica respondendo-a a partir do que FAGUNDES chamou de antídotos a prática de extensão que se praticava durante o regime militar. Estão sendo aplicados nesses tempos democráticos?

Recapitulanto, os antídotos que Fagundes colocava para uma nova prática de extensão tendo como exemplo concreto a USP.

a) A necessidade de uma AUTONOMIA EFETIVA E CONSTRUÍDA em oposição a AUTONOMIA FORMAL E CONCEDIDA, a primeira se caracteriza por servir os interesses do Estado e de parte da sociedade civil, fazendo da universidade uma agência comprometida com o Estado ou com um grupo social e, a segunda se caracteriza por orientar a sociedade no interesse da maioria que a sustenta.

Nesse sentido,é interessante retomar,ainda que sintéticamente, o processo que levou às autonomia nas três universidades estaduais paulistas instituída em 1989, a partir de decreto governamental, que estabeleceu um percentual de 8,4% do ICMS - Imposto sobre Mercadorias e Serviços - para as três instituições, cabendo: 1,94% à UNESP, 2% à UNICAMP e 4,46% à USP.

Segundo Carlos VOGT[135], o cálculo dessa divisão levou em conta a média orçamentária dessas instituições no período de 1986-1988 de acordo com a série histórica do orçamento, porém segundo o FORUM DAS SEIS ENTIDADES[136] a autonomia significou uma redução de verbas, caracterizada pela fixação de um percentual do ICMS inferior ao praticado em anos anteriores e aí se inicia uma luta das associações e sindicatos com o objetivo de elevar o percentual, essa luta permitiu a conquista dos 8,4% para os atuais 9%, que o governo repassa desde 1990, sendo que:

---

[134] Ibidem,ibdem.

[135] VOGT, C. "Os frutos da autonomia universitária"in TENDÊNCIAS&DEBATES - Folha de São Paulo, 05/01/1994.

[136] FORUM DAS SEIS ENTIDADES."Em defesa das universidades públicas paulistas" in T&D - Folha de São Paulo, 31/05/1994.

" "Forum das Seis" mantêm a luta pela recuperação dos niveis anteriores a 1989, correspondentes a 11%"[137].

Com os 9%, a UNESP passou a receber 2,225%, a UNICAMP recebe 2,065% e a USP ficou com 4,730% da arrecadação do ICMS, para VOGT[138] esse novo percentual se deve a iniciativa dos reitores unicamente e, não do FORUM DAS SEIS. Segundo ele, essa conquista

"...fortalece o empenho das universidades em empreender o passo decisivo de seu projeto modernizante: transformar em lei complementar o decreto que lhes deu em 1989, a autonomia da gestão financeira".

Apesar deste ex-reitor da UNICAMP festejar os 9%, outro reitor, da UNESP, Artur ROQUETE DE MACEDO, o contradiz dizendo:

"...com a queda na arrecadação do ICMS nos últimos cinco anos, os 9% a elas destinados representam hoje em valores reais (taxa cambial mensal do dólar) 19% a menos que em 1990. Por essa razão, e em função das prioridades desenvolvidas na UNESP,UNICAMP e USP, defendo ... a elevação do percentual da arrecadação do

---

[137] Ibidem, ibidem.

[138] Idem nota 135.

ICMS acima destinado"[139].

Nessa discussão percebo, que essa autonomia financeira, deixou as universidades estaduais paulistas com menos verbas que antes do decreto, e isso fez com que elas buscassem recursos na iniciativa privada e embarcassem nos processos, mencionados anteriormente, e, como coloca CHAUÍ, pretendendo tirar do poder público a responsabilidade do ensino e da pesquisa, embarcando assim na onda neoliberal sem maior espírito crítico, como se esta fosse a solução para a escassez de recursos vigente.

b) Quanto ao segundo antídoto, que FAGUNDES levanta, ou seja, a INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE, em oposição a ARTICULAÇÃO DE GRUPOS/CLASSES SOCIAIS. No caso o primeiro visa integrar, o que é oposto de articular, assim como comunidade é o oposto de grupos/classes sociais.

Já foi dito aqui que nas duas universidades (focalizadas neste estudo) os projetos que se referem à empresa tem recursos que provém das mesmas e que além de não serem publicizados os resultados das pesquisas, estes recursos não são partilhados com projetos de caráter social e /ou educacionais. Por exemplo, um recurso que vem da empresa para algum projeto que beneficie a mesma, realimentariam aqueles setores que o desenvolveram e não são partilhados com de cunho mais projetos social. Estes padecem da crônica falta de recursos, pois os mesmos provêm da universidade ou das agências de fomento os quais são geralmente muito escassos.

c) O último ponto, colocado por FAGUNDES, ou seja, a da CIRCUNSTANCIALIDADE DA EXTENSÃO como antídoto à INERÊNCIA DA EXTENSÃO A UNIVERSIDADE, em que a segunda garantiria que a longo, ou médio prazo teríamos a extensão extinta, pois a sua existência comprova a elitização (do ensino e da pesquisa) na distribuição de seus benefícios.

Porém o que estamos assistindo é uma possível elitização da própria função extensão visto que hoje a universidade corre o risco de redirecionar explícitamente o uso privado da universidade, pela iniciativa privada, principalmente nas áreas tecnológicas e exatas, ficando os demais dependentes das agências de fomento ou recursos governamentais.

---

[139] ROQUETE DE MACEDO. "Universidade- investimento com retorno assegurado" in T&D - Folha de São Paulo - 12/06/1994.

A CECAE poderia ser um espaço a médio e longo prazo legítimo de extensão, e podendo até estabelecer relações fundadas em uma ética, porém isso só seria possível se houvesse um controle exercido pela comunidade universitária. Esse controle impediria a quase que cessão de pesquisas, laboratórios à iniciativa privada, sem o retorno social juasto, preservando assim o caráter público da universidade.

Mas é um órgão relativamente recente, e, somente nessa segunda gestão é que se iniciou a prática da prestação de contas, é cedo para afirmar que a análise, acima, embora caracterize as práticas anteriores ao surgimento deste órgão, se adeque com exatidão a sua experiência mais contemporânea.

Fechando a questão da inerência da extensão à universidade, na Constituição Federal promulgada em 1988, esta permanece, pois o artigo 213, a reafirma:

Porém no Estatuto da USP, as funções da universidade são tratadas assim:

TÍTULO I

Da Universidade e seus Fins

Artigo 2: São fins da USP:

I - promover e desenvolver todas as formas de conhecimento, por meio do ensino e da pesquisa;

II - ministrar o ensino superior visando a formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação e do magistério em todas as áreas do conhecimento, bem como à qualificação para as atividades profissionais;

III - estender à sociedade serviços indissociáveis das atividades do ensino e de pesquisa.

Podemos concluir: a USP entende que o ensino universitário, embora direito de todos, geralmente não consegue atingir à toda a população. Ela conscientemente assume que somente parte, que se espera, seja cada vez mais significativa, atinge o terceiro grau. Pretende, entretanto, que toda a sociedade possa usufruir das atividades de extensão que é capaz de prestar, até que incorpore os antídotos que neutralizariam a velha forma de extensão.

Algumas reflexões sobre a Pontifícia Universidade de São Paulo

Antes de abordar a extensão na PUC, é preciso que nos reportemos à natureza da própria PUC, para entender como se dá a configuração da prática extensionista nesta universidade.

Existe, no Brasil, conforme a Constituição Federal, no artigo 213, três tipos de universidades:

1) as instituições públicas,
2) instituições particulares e
3) instituições comunitárias.

Porém, é com o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, é que temos colocado o conceito dessas instituições:

"Art. 70. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas emantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade, e, ainda, disponham de outras fontes significativas de receita que não as mensalidades escolares;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no artigo anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei."

O artigo 71, dispõe sobre a destinação dos recursos públicos:

"Art. 71. os recursos públicos serão destinados à escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem a finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder público, no caso de encerramento de suas atividades;

III - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos."

Esta citação situa o os componentes do sistema universitário brasileiro, em suma no Brasil temos:

- as universidades privadas: mantidas pela mensalidades dos alunos e, que também pode ser mantida total ou parcialmente por empresas.
- as universidades públicas - mantidas pelos impostos, ou seja o Estado repassa essas verbas provenientes de toda a sociedade.
- as universidades comunitárias - mantidas por uma entidade mantenedora ou na forma de cooperativa e podendo receber uma cota de recursos públicos.
- as universidades confessionais: a mantenedora segue orientação confessional específica, mas também pode receber recursos públicos.

A PUC-SP é uma universidade confessional e comunitária, pois um dos preceitos para ser comunitária, conforme o substitutivo, prevê que membros da 'comunidade' participem. No seu Estatuto esta condição está prevista, pois há "membros ligados aos meios universitários, comerciais, industriais, ou bancários, nomeados pelo presidente da Fundação" que preside o Conselho Consultivo de Administração e Finanças.

Consultando o seu Estatuto, que na verdade é um documento que regulamenta as atribuições da mantenedora, a Fundação São Paulo, a definição desta universidade é a seguinte:

"Artigo 2 - A fundação tem por fim manter e dirigir a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com as faculdades e

instituições a ela incorporadas, bem como outras organizações de caráter cultural, social e filantrópico ou de pesquisa científica".

Portanto, não está explicitado em seu Estatuto, essa característica de comunitária, apesar disto a PUC, especialmente a de São Paulo, é uma universidade, que tem um discurso que privilegia os oprimidos, a classe dominada , os que não tem voz, tendo comprovado este discurso quando abrigou professores cassados pelo regime militar. Seus projetos comunitários desenvolvidos com a população da periferia de São Paulo são conhecidos. Hoje, porém, seu compromisso com o comunitário dá ênfase ao convívio interno (entre os membros) da comunidade acadêmica, como assumiu o vice reitor comunitário, mostrando que ela quase se restringe à comunidade interna.

Então como se explica que, na atualidade, apesar de todo este histórico e do discurso que ainda predomina na PUC projetos comunitários com crianças que chegam a assistem parte da população excluída tem pouca ou quase nenhuma importância como veremos no próximo capítulo.

Para responder a indagação teórica: que extensão está sendo praticada na PUC, com o regime democrático (tendo por parâmetro os pressupostos e os antídotos colocados por FAGUNDES):

A) A autonomia efetiva e construída por oposição a autonomia formal e concedida: Hoje não há interferência governamental com relação a autonomia didática-acadêmica em nenhuma universidade, cabe a universidade apenas seguir os preceitos constitucionais. Com relação a orientação filosófica - no caso o catolicismo - da mantenedora, tem um nível de independência muito grande. Na medida em que há uma pluralidade de tendências filosóficas no interior da universidade.

A própria história da PUC e da militância do presidente da mantenedora - Dom Evaristo Arns - comprova esta experiência independente, pelo fato de partilhar da orientação progressista da Igreja Católica, porém ela corre o risco de ser cerceada se ocorrer uma mudança no arcebispado, especialmente na atualidade com a crescente hegemonia que o movimento conservador católico vem ganhando na correlação de forças no interior da Igreja.

Pois é bom lembrar com VELLOSO que: "uma universidade que merece este nome acolhe no seu interior o preceito da pluralidade de correntes filosóficas e

doutrinárias e o da liberdade de expressão do pensamento. Sem um ou outro, sua vocação criadora (e por isso crítica) se estiola"[140] .

Porém a crise financeira que a PUC-SP atravessa vem comprometendo a autonomia acadêmica, pelo fato dos recursos para a realização de pesquisas e contratação de pesquisadores terem diminuídos substancialmente.

Na questão da autonomia administrativa, segundo o vice-reitor comunitário, está calcada na idéia de democracia:

> "Nós somos a primeira universidade do Brasil que elegeu reitor (...).E aqui o reitor é eleito com paridade.

B) O antídoto articulação de grupos/classes sociais por integração da comunidade: O antídoto é assumido por grupos no interior da PUC-SP, não pela universidade como instituição, ela apenas cede o espaço e material precário. Ou seja, há um compromisso social do aluno, do professor e do funcionário e não da reitoria de incorporar na dotação orçamentária estes projetos.

C) Aqui a inerência da extensão a universidade permanece, visto que não é uma universidade pública e gratuíta, portanto seu ensino não é e nem tem como meta ser extensivo a qualquer cidadão. Ou seja, na sua própria natureza, ela é uma universidade particular, com especifidade de ser confessional fazendo parte do rol das privadas.

A extensão, aqui, não caminha no horizonrte de desilitizar o ensino ea pesquisa, pois estas funções são dirigidas a quem pode pagar[141] .

---

[140] VELLOSO, J. "Financiamento do Ensino Superior e Constituinte"; in Educação e Sociedade, n.25, p.18.

No Estatuto da Fundação São Paulo, a PUC-SP, tem como funções:

Artigo 3 - Dentre os objetivos colimados pela Fundação, destacam-se os seguintes:

I - ministrar o ensino superior em todas as suas modalidades;

II - estimular a investigação da pesquisa científica;

III - contribuir para a formação da cultura superior adaptadas a realidade brasileira e informada pelos princípios cristãos;

IV- contribuir para o desenvolvimento da solidariedade entre as democracias americanas, especialmente no campo cultural e social, em defesa da civilização cristã.

Neste documento, como se pode observar não há referência direta a extensão, segundo os informantes, esta ausência se deve ao fato de que o Estatuto esteja desatualizado.

Finalizando o fato de que a extensão na PUC-SP esteja sendo repensada e as suas atividades (extensionistas) sendo catalogadas sistematicamente comunitário através do Forum de Extensão Universitária, faz com que a universidade católica esteja num momento de transição na redefinição de paradigmas de extensão deste tempos democráticos.

CONCLUSÃO

RESPONDENDO A INDAGAÇÃO TEÓRICA: UM QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS DUAS UNIVERSIDADES: ALGUMAS REFLEXÕES

---

[141] Existe o mecanismo de bolsas de estudo, mas estas, segundo o vice- reitor só atinge 20% dos alunos das duas unidades da capital e mais a de Sorocaba que é subordinada à unidade da capital.

No que se refere à prática da extensão (nas duas universidades) poderíamos nos indagar: mas se são duas universidades diferentes, porque colocaram denominações, para a extensão, tão semelhantes? Onde estão as diferenças?

No que se refere a semelhança da denominação "serviços" está ligada a terminologia , que copiada do modelo americano, foi difundido e quase imposta ao mundo acadêmico pelo regime militar o qual, como vimos se valeu da extensão como um recursos para suprir as lacunas dos programas sociais de responsabilidade do Estado e como estratégia esvaziadora das energias outrora presentes no movimento estudantis.

A terminologia nova, nesse setor da extensão, que observamos estar sendo utilizada com bastante frequência em ambas as universidades, se refere às atividades em *parceria*.

No caso da questão das "parcerias", faz-se necessário lembrar que se trata de uma categoria do mundo do trabalho rural, que com a chamada Terceira Revolução Industrial, iniciada no Japão, a partir do toyotismo-superação do fordismo) ganha o plano urbano-industrial, no seguinte sentido:

> "...parceria significa o trabalhador vestir
> a camisa da "sua" empresa contra as outras e
> contra os outros trabalhadores que estão nelas.
> Qualquer "vitória" se dá às custas da derrota dos
> outros.(...) Não dá para acreditar na cascata patro-
> nal sobre "interfuncionalidade" e "delegação decisi-
> onal", pois não há parceria quando só um dos parceiros
> é dono[142] .

Nesse sentido, pode-se depreender que quando se fala em parceria, não se pode perder de vista que a mesma está inserida num novo modelo de organização do

---

[142] Revista de Fato - p.19-21.

trabalho, adotado pelos setores dominantes, e veiculado como modelo não só na esfera econômica, mas também na política e cultural.

Há a necessidade de entender que tipo de relações estão implicadas nessas "parcerias" nas universidades, como por exemplo os projetos de universidade/empresa: Há parcerias ou venda de tecnologias a preços irrisórios? Uso de laboratórios universitários por parte das empresas, quase que gratuitamente e outras transações no mesmo sentido?

Portanto, os termos: SERVIÇOS, COOPERAÇÃO, TROCA e PARCERIAS, configuram num novo paradima de extensão?

A resposta é negativa, porque a idéia de universidade como agência de prestação de SERVIÇOS, está subordinada à competitividade e produtividade e foi iniciada nos tempos do regime militar.

Dessa forma parcerias e cooperação, pelo que pudemos perceber, seguem uma linha de continuidade da extensão imposta no regime militar, só que atualmente é a universidade que define este papel da extensão por uma, uma imitação inadequada de processos de reestruturação das empresas dentro de uma visão neoliberal que vem permeando a sociedade mais ampla.

Porém como os processos de extensão no período democrático ainda estão se gestando na duas universidades em foco, vale aguardar para observarmos o movimento geral da sociedade (de aceitação ou reação ao projeto neoliberal) para sabermos em que direção vão as duas universidades focalizadas, se teremos alargardo o espaco privado em detrimento do público e do comunitário ou uma tendência inversa, ou seja, de preservação dos últimos.

CAPÍTULO IV

UNIVERSIDADE E INFÂNCIA: RELAÇÕES

A nossa hipótese inicial, era de que os processos dramáticos por que vem passando a situação da infância no Brasil, que não são novos mas que, de certa forma, tem, literalmente, colocado em cheque a sociedade brasileira encontrassem eco nas universidades.Tais processos teriam forçado a sociedade e indiretamente a universidade, não só a refletir, pesquisar e polemizar, mas principalmente a buscar soluções que não as tradicionais para enfrentar a realidade trágica das crianças sem infância.

A resposta a tais questões foi afirmativa pois os dados revelam que a criança está presente, até mesmo, no espaço físico das universidades, e o mais interessante é que não só por demanda dos pais, mas também por iniciativa das próprias crianças, como, por exemplo, os meninos vagando, brincando ou esmolando nas proximidades e no interior da USP ou guardando carros na frente do prédio da PUC.

A indagação teórica específica desse trabalho é: qual o projeto educacional, que está sendo construído para essas crianças, através dos serviços existentes nas duas universidades focalizadas?

Para responder esta questão, a seguir analisaremos como se deu a história da implantação e organização dos setores existentes voltados para atendimento às crianças, e, traçar um perfil de sua estrutura de funcionamento. Desta análise pretendemos perceber qual seria a concepção de infância embutida nos projetos educacionais pensados para as crianças pelas duas universidades.

HISTÓRIA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Os dados coletados mostram que de há muito a infância figura na história da Universidade de São Paulo.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA USP

Conta o diretor da Escola Aplicação da USP:

" A Escola de Aplicação da USP tem trinta e cinco anos de existência(...) uma primeira fase, em que a Escola de Aplicação da USP era uma escola primária,

mantida pelo antigo CRPE - Conselho Regional de Pesquisa Educacional, era um órgão do Ministério da Educação e Cultura(...). Precisamente em 59 essa escola foi criada e por um convênio com a USP ficou alojada aqui, mas não tinha nada a ver com a Universidade de São Paulo, enquanto estrutura hierárquica, enquanto ligação institucional.

...Numa segunda fase, que começou por volta do início da década de 70, 72 ou 73 por aí, que coincidiu com a extinção do CRPE, ela seria também extinta e a universidade decidiu não extinguí-la, e se iniciou uma segunda fase em que ela passou a se chamar Escola de Demonstração.

Então estava acoplada, ligada à Faculdade de Educação e os professores da Faculdade de Educação eram os orientadores das disciplinas aqui na escola. A escola se estendeu até a oitava série do primeiro grau e ela praticamente não era uma unidade autonôma, era uma unidade vinculada diretamente a Faculdade de Educação, inclusive na orientação pedagógica e didática. Essa segunda fase se encerrou por volta de 85 ou 86, quando a Escola de Aplicação adquiriu uma identidade mais própria, vamos dizer assim.

É ... Foram feitos inúmeros estudos, seminários, pesquisas etc. de sorte que se reformulou completamente o Regimento da Escola, se ampliou a escola para o segundo grau, passou a se chamar Escola de Aplicação e a ligação dela com a Faculdade de Educação se transformou numa ligação mais administrativa e menos didática. A escola ganhou mais autonomia no aspecto didático, os professores foram organizados por área, os coordenadores de áreas, que antigamente eram os professores da Faculdade, passaram a ser professores da própria escola, eleitos pelos seus pares; se organizou a orientação educacional, a orientação pedagógica se constituiu. Um pouco mais de autonomia na área didática e metodológica, ainda que haja uma ligação, vamos dizer assim de consultoria dos professores da faculdade, mas não há mais uma ligação tão direta e tão definida e definitiva como era, durante a segunda fase.

E nós estamos vivendo a plenitude dessa terceira fase, porque ela trouxe extraordinários desafios para a escola."

Como se pode observar a USP assume a escola, na década de 70, por uma solicitação governamental, mas a partir desta data investe no crescimento e aprimoramento da instituição.

DIVISÃO DE CRECHES DA USP

A questão das creches também aparece com mais força, nos anos 70, mas através de um processo reivindicativo dos funcionários da reitoria, segundo a diretora técnica da creche :

"Então, em 65 teve a primeira solicitação de creche na universidade, foi um núcleo de mulheres da reitoria e funcionárias da reitoria é.. pede ao reitor uma sala para deixar os seus filhos. Vai ofício, vem ofício, vai processo, vem processo, tem abaixo assinado. Em 75 são contratados dois profissionais, dois psicólogos, (...) e eu, a gente foi contratada, um pouco pela pressão da comunidade. Nessa data, nessa época, nesse ano, teve uma passeata de bebês, que foi capa do Jornal da Tarde, inclusive foi um grande auê!

E por fim a creche foi inaugurada em 1982 para 50 crianças, com faixa etária de 0 a 2 anos.

"(...) Foi assim que a gente abriu , porque a gente não tinha condições de abrir a creche prá todo mundo ao mesmo tempo. Então vamos começar porque lado? Nós vamos começar como berçário, porque a demanda era importante,(...) ninguém tem onde deixar o bebê, é mais difícil. E porque também esse módulo é o mais caro, assim, construí ele antes."

Porém algo aconteceu na inauguração que demonstrou o estigma que a creche carregava nessa fase pioneira de implantação:

"(...) Bom, muito bem, então teve o movimento das mães, com a passeata de 75 e daí o movimento de luta por creches, o reflexo daquele movimento que acontecia lá fora, aqui na universidade era claro e óbvio.(...)E quando a gente abre a creche não tem 50 crianças inscritas(...)

E a gente quase teve um colapso(...) porque seria(...)porque meu Deus tanto movimento, tanto apoio, tanto(...) ôba, ôba, a montagem da creche foi generosa. Bom a análise que a gente fez, era assim de que a creche é um lugar muito mal visto.

Creche é o lugar de criança pobre, criança mal amada, criança abandonada e tal. E então todo mundo luta, luta por creche mas "meu filho não precisa. Tá entendendo?".

Apesar dessa visão preconceituosa a equipe da Divisão de Creches conseguiu reverter este quadro, intensificando a campanha e prorrogando o prazo de matrícula.

Antes de dar continuidade a esta questão, do desenvolvimento das creches, proponho uma análise da questão da origem da creches e o papel da USP naquela conjuntura (pois uma informante referiu-se ao Movimento de Luta por Creches), ou seja, proponho um retorno aquele período\época: segundo Brant[143], o movimento de luta por creches tem origem sobretudo na zona sul da capital, e era de inicio organizado por Clubes de Mães com o apoio da Pastoral Católica.

A carência por creches era de tal proporção que no início da década de 70, a Prefeitura de São Paulo tinha apenas quatro creches diretas, as creches que tinham algum vínculo com a municipalidade não passavam de 29 em 1.970, 55 em 1973 e 77 creches em 1975.

Ainda segundo Brant os contatos foram se estabelecendo no Movimento do Custo de Vida, que tivera igualmente origem nos Clubes de Mães da zona sul paulistana. E foi em 1979 no I Congresso da Mulher Paulista que se deu a estruturação, segundo este autor, do Movimento de Luta por Creches.

Porém Rosemberg[144] vai dizer que seja no Movimento de Mulheres, seja no Movimento Feminista se coloca desde logo, ou seja antes de 1979, a reivindicação por creches. Ela exemplifica lembrando do primeiro ato público de mulheres realizado em 1975 na capital paulista "Encontro para diagnóstico da mulher paulista", em que podemos ver no seguinte trecho (da sua carta programática) : " É necessário que todas as mulheres, os representantes da sociedades, amigos de bairros, Clube de Mães e

---

[143] BRANT,V. (coord.) São Paulo: Trabalhar e Viver. 1989.

[144] ROSEMBERG, F. Creche. 1989.

interessados em geral, desenvolvam juntos um programa que venha resolver o problema das creches na cidade de São Paulo."[145]

Rosemberg põe em destaque o ano de 1975, e não o de 79, devido a decretação pela ONU do Ano Internacional da Mulher, cujo valor simbólico surgiu como fator aglutinador de núcleos de organizações feministas, especialmente no meio das classes médias.

Tendo contextualizado o movimento o que eu pretendo levantar é uma discordância da informante, quando ela coloca que o movimento interno (da USP) de reivindicação por creche foi um reflexo do movimento que se articulava na cidade.

Isso é discutível porque no mesmo ano de 1975; realizou-se pela primeira vez na cidade de São Paulo uma manifestação pública de impacto organizada em torno de reivindicações por creche: foi a marcha realizada por funcionárias, alunos e professores da Universidade de São Paulo. Apesar da marcha não ter ultrapassado os muros do campus universitário, dois fatos chamaram a atenção: ser uma manifestação pública específica e reunir funcionários (homens e mulheres) de uma empresa"[146].

Brant (como já vimos) e Almeida Teles defendem que o movimento se estruturou a partir de 1979 com o I Congresso da Mulher Paulista porque é esse o momento que se deliberou uma coordenação geral, coordenações regionais e comissões por bairros, conseguindo-se rapidamente a adesão de outras cidades brasileiras. Portanto, aquela manifestação de 1975 na USP revelou um caráter pioneiro, concomitante ao movimento de luta por creche que emergia e não como reflexo.

Por outro lado, a informante pode ter interpretado como reflexo, pois estava tão imersa no movimento, o que não permitiu que ela visse no movimento dos funcionários da USP um caráter pioneiro.

Isto posto, volto a questão da da expansão quantitativa e sua trajetória cronológica:

1982: Creche Central, a primeira creche com cinqüenta vagas - amplia a faixa etária- de 3 meses a 1 ano para de 3 meses a 2 anos.

1983: 70 vagas, mesma faixa etária.

---

[145] Brasil Mulher - n.5,1976;12, citado por ROSEMBERG,F. OP.CIT.P.95.

[146] Rosemberg. OP.CIT.P. 97.

1985: É inaugurado o módulo II da Creche Central - com a faixa etária ampliada de 3 a 5 anos.

1986: É inaugurado o módulo III da Creche Central para a faixa etária de 5 a 7 anos.

- Amplia para 200 vagas, a Creche Central.

- É inaugurada a segunda creche, a Creche da Prefeitura da USP.

- A Divisão de Creches da USP absorve a creche do campus de Ribeirão Preto, que antes era gerida pela Associação de Funcionários.

1987: absorve a creche localizada na Saúde Pública que atendia 25 crianças.

1989: Creche da Saúde Pública é ampliada, passando atender 40 crianças.

1990: Creche Oeste atende 100 a 110 crianças, quando ela então passa ter este nome e não mais Creche da Prefeitura da USP.

1995: Há quatro creches dirigidas pela Divisão de Creches no COSEAS.

As vagas ficaram distribuídas em:

CRECHES	VAGAS
Creche Central	250
Creche Oeste	100
Creche Saúde	040
Creche Ribeirão	140
TOTAL	530

Essa expansão quantitativa, segundo a diretora técnica, se deve:

"Ao reconhecimento de que a gente trabalhava (...) do equipamento tanto que foi expandido (...) foi se ampliando e pressionando a demanda e, com esses próprios pais, destas 70 crianças iniciais que começaram a pressionar pela continuidade do projeto, entendeu?"

Porém, ela frisa que nem sempre dá para atender a todos com o total de vagas oferecidas,por falta de pessoal, o que provoca filas de espera entre mães e pais (professores, alunos e funcionários) interessados em matricularem seus filhos.

"Como no momento nós estamos com uma falta de funcionários importantes e (...) tamos com dificuldade de contratação, então se diminui a capacidade, tem alguns grupos de crianças que ficam esperando .

No momento, a gente não tem capacidade(...) porque é uma política da universidade reduzir o quadro. (...) É uma política da universidade que começou na gestão anterior, mas também se mantém nessa reitoria (...) que é de ter critérios para a recontratação de pessoal "'.

A informan te coloca a dificuldade burocrática para recontratação, na medida que o processo dura de um mês a quarenta dias, embora afirme que, apesar do tempo mais longo, tem conseguido repor o quadro.

Além das creches citadas, existe um outro serviço de atendimento às crianças da USP que, por suas características, difere tanto da Escola de Aplicação quanto das creches, trata-se do NURI.

NÚCLEO DE RECREAÇÃO INFANTIL

A origem do Núcleo de Recreação Infantil - NURI - está relacionada à história do CEPEUSP - Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo.

A idéia do CEPEUSP surgiu em 1970, e até 1974 ele funcionou como Divisão de Esportes (era subordinada à COSEAS) A partir de 1975 passou a ter a denominação Centro de Práticas Esportivas e estar subordinado à reitoria (e não mais ao COSEAS). Suas atividades assim são descritas, segundo o assessor de comunicação do CEPEUSP:

"A maior atenção é dada à comunidade universitária (...) então a maior quantidade de vagas é oferecida para alunos, para aqueles que estão frequentando algum curso da Universidade de São Paulo (...)

Então a finalidade do CEPEUSP é atenderàa comunidade universitária, compreendida por professores , alunos e funcionários e dependentes (...) das pessoas vinculadas à USP, que dizer os dependentes também tem direito a fazer, a praticar a atividade física, a aproveitar todos os programas(...)"

Além dessa finalidade de trabalhar com a demanda interna (e seus dependentes) o CEPEUSP também oferece, segundo o mesmo informante:

"O CEPEUSP ... atende também, ele tem outros projetos, 55 projetos especiais, então tem programas que são ...programas destinados a comunidade externa da USP (...): você tem programa para crianças, para a comunidade juvenil, para (...) executivos (...), a terceira idade (...) pessoas com qualidades especiais, pessoa que tem

problema, alguma dificuldade, uma pessoa diferenciada pode desfrutar de diversos programas que o CEPEUSP oferece.

E além de tudo isso, existe um programa, um projeto que já funciona há um certo tempo que é o projeto do NURI".

Assim o projeto do Núcleo de Recreação Infantil se originou em meio aos programas do CEPEUSP. Este é um projeto que "veio de cima mesmo", nas palavras de uma coordenadora.

Diferentemente das creches em que a reivindicação partiu dos pais, segundo a coordenadora, o CEPEUSP desenvolvia atividades motoras com várias faixas etárias, mas não tinha programas para a faixa de 3 a 6 anos.

Assim o NURI foi criado oficialmente em 1991 com 60 vagas, mas as atividades começaram já em 1989, com o prédio ainda em construção. Ele foi inaugurado no dia 10 de março de 1989 por uma reunião de coordenadores do NURI com os pais, sendo reconhecido oficialmente pela reitoria, quatro dias depois,a 14 de março do mesmo ano.

A expansão do NURI foi menor do que a das creches, devido ao próprio tempo de funcionamento. Enquanto a Creche Central tem 13 anos de existência tendo sua primeira reivindicação há 30 anos, o NURI tem apenas quatro anos de reconhecimento oficial e seis de atividades concretas.

Mesmo assim o número de vagas se ampliou passando de 60 vagas para 100 vagas (número que atende atualmente).

Há três coordenadores contratados pelo CEPEUSP (desde o início do programa) e os três são formados em Educação Física. Segundo um dos coordenadores, o projeto previa a contratação de um professor de educação artística, mas isto ainda não saiu da fase projetada.

A partir do terceiro ano de funcionamento, o CEPEUSP contratou seis recreacionistas por solicitação dos coordenadores do NURI. Nessa equipe também trabalham 30 monitores que são estudantes bolsistas, (da Bolsa Trabalho cedidas pelo COSEAS) e mais nove funcionários que integram a equipe de limpeza e cozinha.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que teria como marca, a partir dos documentos e algumas entrevistas realizadas, a preocupação com as camadas populares, o processo de implantação de serviços voltados para infância se deu muito mais para o público externo do que para os filhos dos membros da universidade.

Assim a sua preocupação com a infância de São Paulo se voltou mais para aquelas crianças da periferia e em situação de risco nas ruas da cidade. Os filhos de seu corpo de funcionários e docentes, além dos filhos de seus alunos, ficaram relegados a um segundo plano.

No que tange a história da PUC em relação à infância dois setores se destacam: o IEE - Instituto de Estudos Especiais e o NTC - Núcleo de Trabalhos Comunitários.

INSTITUTO DE ESTUDOS ESPECIAIS

Ao resgatar a trajetória destes dois pólos de trabalho com a infância, percebemos que o IEE foi criado há quase vinte anos, com um objetivo mais acadêmico. Ou seja, como instituto de estudos estava voltado mais para a pesquisa e a formação de grupos para trabalhar com crianças e, portanto, seu trabalho não envolvia diretamente a criança, embora tenha como objetivo intervir na realidade, como podemos perceber nesta fala:

"Nossa metodologia de ação é (...) criar teorias intervindo na realidade . Então a gente se propõe a estudar, analisar, teorizar até chegar a um nível de teoria ou fica a nível de análises críticas mas com o objetivo específico de intervir através da assessoria, da consultoria, da implantação de um programa, da avaliação de programas."

Essa intervenção na realidade, entretanto, se dá ao nível de proposição de políticas e não de práticas educativas concretas, isto é, não há nenhuma relação das pesquisadoras diretamente com as crianças.

O IEE, como dissemos, foi criado há quase 20 anos e o seu primeiro diretor foi o bispo Dom Cândido Padilha e surgindo daí uma ligação da PUC com os movimentos de presidiários e marginalizados, ou seja, "mais ligados à questão dos direitos humanos em geral", segundo uma de suas pesquisadoras.

Após essa primeira gestão, nas direções seguintes a seleção do diretor foi por indicação (o nome do diretor ainda hoje é escolhido pelo reitor) entre o corpo docente da PUC. A diretora atual ocupa o cargo há três gestões consecutivas e atualmente mantém os cursos de formação e realiza pesquisas.

NÚCLEO DE TRABALHOS COMUNITÁRIOS

Embora o trabalho com crianças (em situação de rua) na PUC date de 1981, com o primeiro projeto desenvolvido com meninos guardadores de carro nos arredores da universidade, o Núcleo de Trabalhos Comunitários nasceu oficialmente em 1992.

Mas a origem do NTC, se confunde com a trajetória profissional e de militância no catolicismo progressista de sua coordenadora. Pois ela, como professora da PUC desde 1974,tem atuado, respectivamente, como:

"Professora o tempo todo, (primeira) coordenadora do curso de pedagogia, vice-reitora acadêmica e coordenadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários".

Trabalhou na área de alfabetização de adultos no MOBRAL, mas foi com o trabalho com a ex-prefeita Erundina e o ex-secretário Paulo Freire que realizou os seus anseios na prática da educação popular.

Em termos de militância católica participou do início da Trajetória Pastoral do Menor na década de setenta, sendo coordenadora da região central da cidade de São Paulo de 1979 a 1990, com o seguinte procedimento:

"Fazendo os trabalhos e articulando a PUC e a Pastoral do Menor num só trabalho, num só serviço com uma juventude muito incrível. É saindo daqui, aqueles que tinham essa dimensão, e entrando acolá, na Pastoral do Menor como gente, militante,

etc. e entrando para PUC para ser pedagogo, para fortalecer seus marcos teóricos, seus trabalhos etc."

Ou seja, com este depoimento a professora revela que o corpo discente já estava muito presente na relação direta universidade e infância, desde a década de 70.

Finalizando a trajetória de militância no catolicismo, a professora só saí da coordenação específica em 1990 quando a cúpula da Igreja decidiu dividir a arquidiocese anteriormente centrado na direção de Dom Paulo Evaristo Arns. Dom Gaspar, o novo Bispo da região centro a expulsou daquela coordenação, após a divisão. Mas até hoje, segundo a mesma:

"A gente continuou trabalhando a nível da coordenação geral e formando educadores da região leste, da região sul ou da região oeste, o que até hoje se faz. Eu é que acompanho pedagogicamente o trabalho e os princípios pedagógicos das pastorais, e não é só daqui de São Paulo não. Também acompanhamos de outras regiões de nosso país."

Porém a emergência do Núcleo de Trabalhos Comunitários se deu com o aprofundamento das relações do universitário-estudante com a criança por meio da mediação-articulação do ensino, pesquisa e extensão. O primeiro reconhecimento desse processo de aprofundamento e continuidade da relação direta dos alunos com as crianças se consubstanciou no NTC.

Vale trazer mais um trecho do depoimento dessa coordenadora sobre o surgimento e processo de reconhecimento do NTC:

"Bem, se o trabalho data de 1981, ele já tem uma história oral vivida por muitos universitários e inclusive por mim. Ele sempre viveu na clandestinidade do Centro de Educação, que também nunca teve oportunidade de conhecer o trabalho em profundidade, nem a sua prática, nem o que teóricamente ou a nível da questão da educação mais ampla se conheceu. Há assim uma valorização por osmose: "Muito bem, continue...", mas de longe, então a observação é quase que um processo de admiração. O pessoal de longe mira o trabalho, mas não conhece a sua essência, seus princípios políticos pedagógicos, a sua concepção metodológica, o seu caminhar, seus desafios, as

suas idas e vindas, as suas dificuldades. Mas a partir do momento em que o NTC se constitui, e isso data de 1992, quando o Movimento Estudantil da PUC valorizou a experiência, porque sempre foi de universitários, quando as lideranças compreenderam ... sempre a nível de grupos muito restritos, muito isolados. A partir do momento que os universitários e as lideranças do Movimento Estudantil da PUC entenderam, valorizaram e compreenderam o significado e o significante de um trabalho que o forma de maneira diferenciada, inserido naquilo que ele aprende, naquilo que ele pesquisa, naquilo que ele investiga então houve um fortalecimento e isso data de março de 1992, quando daquele primeiro ato-show contra o extermínio da criança e do adolescente. Foi ai que eles começaram a detectar, a perceber, como era importante este tipo de trabalho e começaram a fortalecer não só em termos de número, mas em termos de qualidade de participantes; e hoje mesmo as lideranças (do movimento estudantil) participam do projeto. Veja, por exemplo, que esta divulgação é feita por boca a boca a nível estudantil, contando para o professor, a partir de sua participação e ou noticiando para o professor que este projeto existia.

Hoje a gente está sendo convidado para Semanas de Pedagogia, para Semanas da Educação, para Semanas da Psicologia, para discutirmos com a comunidade. Com os cursos (da PUC) ainda não se tem uma divulgação geral do projeto. No entanto, por incrível que pareça, a partir da ameaça de morte a três elementos do Núcleo, que são a Rosângela do "Estamos na Rua", o Petrônio da "Se essa rua fosse minha" da peça, e eu coordenadora do projeto, aí é que nós começamos a ser realmente conhecidos e saber que isto existia na PUC. Não através do cotidiano da comunidade universitária, ou das salas de aula, ou dos colegiados, mas simplesmente através da mídia, do jornal, do rádio e da televisão. A partir deste momento, a partir de fora para dentro, mesmo porque a gente é mais conhecido pelos movimentos populares, pelos movimentos sindicais, pelos movimentos de lutas por direitos, ou até por entidades internacionais como é o caso da UNICEF, da OIT até mesmo da UNESCO, do que da própria PUC. Isso é uma coisa incrível que se pareça. Nós nunca recebemos um apoio assim aberto e irrestrito de nenhuma reitoria nesse trabalho."

A informante só faz uma exceção a reitor Joel Martins que havia dito, antes de falecer, que apoiaria os projetos do Núcleo de Trabalhos Comunitários. Seu apoio, entretanto, devido a sua morte prematura, não chegou a ser concretizado.

Para terminar, esse resgate da trajetória do Núcleo de Trabalhos Comunitários, é necessário apenas um detalhe em relação aos recursos. Se no princípio o

NTC tinha apenas como fonte os recursos provenientes de financiamentos exterior, pois, segundo Paixão[147] foi só no início de 1994 é que o sistema de bolsas do Programa de Iniciação Científica da PUC começou a funcionar. Esse tardio apoio teve como consequência que as pesquisas em torno das atividades que o grupo desenvolve ainda estejam em defasagem em relação ao trabalho e atuações direta com as crianças.

CRECHES - PUC

Como dado importante da pesquisa é necessário descrever a dificuldade que foi encontrar alguém que pudesse me conceder uma entrevista sobre o período que a creche da PUC existiu. Tal fato assemelha-se a um processo de esquecimento coletivo.

Para se ter uma idéia desta dificuldade, a única informação que consegui, sobre o período em que a creche funcionou foi com uma secretária da vice reitoria comunitária (por telefone) e mesmo assim, a informante me alertou que era uma informação que ela havia conseguido:

> *"de boca, me desculpe mas esta informação*
> *eu só pude conseguir assim.*
> *O que eu soube é que a creche funcionou de*
> *1979 - 1993,com três nomes:*
> *o primeiro foi CREPUC - Creche da PUC;*
> *o segundo foi Creche Comunitária e o terceiro*
> *nome foi PUC: Espaço Livre.*
> *Mas eu não sei te precisar quando foram os*
> *períodos que cada um existiu"*

---

[147] PAIXÃO, E. "Relatório de Pesquisa: Direitos Humanos e o Currículo da PUC-SP...". MIMEO, Puc/SP,1995.

Porém, depois de muita procura de informações mais detalhadas do processo um dos diretores da AFAPUC - Associação dos Funcionários da PUC- me concedeu uma entrevista no seu próprio local de trabalho e lá, coincidentemente, se encontrava uma funcionária , mãe de crianças que frequentaram a creche por um período de quatro anos, que também relatou sua experiência.

A creche na PUC resultou de um contrato entre a PUC e uma profissional que não fazia parte dos quadros de funcionários ou docentes da universidade.

O acordo consistia em: A PUC fornecia o prédio e funcionários e a contratante administrava a creche. Em troca atendia a clientela vinculada a PUC (filhos de funcionários, professores e alunos) mas também, tinha liberdade para atender a uma clientela externa.

Além do prédio e dos funcionários a PUC pagava 80% da mensalidade cobrada pela guarda dos filhos de seus docentes funcionários e alunos. Além disso, periódicamente, eram realizadas assembléias com pais e mães com o objetivo de realizar uma espécie de gestão conjunta da creche.

Porém aconteceram alguns complicadores nestas relações,pois:

> *"Ela tinha feito a proposta de pegar o prédio e gerenciar a creche. E levar a creche como se fosse da PUC. Só que com o passar do tempo as coisas forma tomando outro rumo.*
> *..como se a PUC tivesse obrigação a mais, perante ela. Tinha uma coisa de assembléia, mas ela tinha um pouco de dona da creche, era meio oportunismo, tinha um pouco de oportunismo dela, ela não ia perder uma creche que ela era "dona", que ela se tornou dona. Sabe quando uma pessoa não consegue trabalhar em conjunto?"*

Por esta fala podemos perceber que a entrevistada traz uma informação valiosa: pode-se deduzir que foi a dirigente da creche que tomou a iniciativa de fazer a proposta à PUC e tendo em vista este detalhe, ela é que orientou o processo e acabou por se tornar uma espécie de "dona" da creche.

Além deste complicador, houve outro que partia do fato dela atender pessoas de fora da PUC, o que criou uma espécie de tensão com os segmentos da própria PUC:

> *"Era como se fosse uma escola bastante cara*
> *Então a PUC pagava 80% do valor ,mesmo 20%*
> *era caro entendeu? Era 20% de uma escola paga.*
> *Para os pais era inviável, todo mundo morava*
> *muito longe,tinha que trazer toda a família e*
> *era assim: trazer lanche, sobremesa, comida.*
> *Aí vem um monte de gente (de fora) com um monte*
> *de recursos. E tudo que a creche pedia podia*
> *oferecer e a criança da PUC não conseguindo*
> *pagar nem os 20%(...) não tinha tratamento*
> *diferenciado, mas eu acho que devereria ser*
> *só pra PUC, só criança da PUC."*

Nesse processo, também houve uma tensão entre a administradora da creche e os funcionários da PUC que trabalhavam na instituição. Estes se desentenderam com ela e solicitaram sua saída da creche, sendo que

> *"A PUC, foi lá e tirou as pessoas. Essa*
> *relação de funcionário nosso, da PUC, ser*
> *funcionário da creche acabou. Então quem*
> *era funcionário da creche veio pra PUC foi*
> *incorporado.*

Segundo os informantes, esse atrito dos funcionários impulsionou a reitoria a passar os serviços para outra pessoa, porém essa nova relação não durou muito (não souberam determinar o período) e a creche foi extinta.

Em termos da qualidade dos serviços, a informante afirmou:

> *"Mas uma coisa era inegável, a qualidade*
> *...sempre foi excelente. Quando a universidade*
> *banca dá para manter bem mesmo!"*

Hoje a creche não existe mais e sendo assim indaguei aos informantes o que ficou em seu lugar para mães e pais com filhos de 0 a 6 anos. Em termos de salário, a informante respondeu:

> *"Nada, nada, nada mesmo, todo mundo*
> *que tem filho de 0 a 6 anos, que eu*
> *conheça não recebe nada. Isso eu lembro*
> *pela minha experiência, porque eu tirei*
> *minha filha com quatro anos, ela saiu e*
> *eu não recebi nada, já fui pedir e não*
> *adiantou".*

O que existe é um convênio para crianças maiores de 7 anos, através do qual a PUC paga 20% das mensalidades em escolas privadas de primeiro e segundo graus, porém, segundo a informante, na PUC não há negociação entre a universidade e seus empregados o que torna as conquistas sociais uma meta quase impossível de ser atingida, pois segundo ela:

> *"Na PUC é assim (eles dizem): "ou tem*

o que a gente oferece ou não vão ter nada" ".

Percebemos pelos relatos suscintos que conseguimos obter, que quando existiu um atendimento para as crianças de 0 a 6 anos, filhos de funcionáros e docentes da PUC, este resultou de uma concessão da universidade e não de um processo consciente de luta dos mesmos. Portanto, quando atritos e descompassos surgiram no interior da creche, esta foi simplesmente extinta pela direção superior e podemos colocar como hipótese que não houve reações a esse ato, por parte do corpo funcional. Isto talvez explique a falta de memória e de mobilização dos funcionários e docentes exigindo que a PUC cumpra este direito previsto na CLT.

DESCRIÇÃO DOS ATENDIMENTOS À INFÂNCIA NAS UNIVERSIDADES.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

RELAÇÕES DIRETAS

Os setores da USP que se relacionam com a infância são bastante diferenciados entre si, mesmo aqueles que se destinam aos filhos dos três segmentos da universidade - as Creches, o NURI - Núcleo de Recreação Infantil e a Escola de Aplicação. Passarei a descrevê-los segundo os aspectos que se seguem:

a) Critérios de seleção e demanda;
b) Estrutura e funcionamento: item que envolverá instalações de pessoal, capacitação e recursos;
c) Parcerias internas e externas;
d) O projeto educacional, a partir da concepção da criança de cada setor;

a) **Critérios de Seleção e Demanda:** na USP há políticas diferenciadas entre os órgãos que trabalham diretamente com crianças, talvez devido ao fato dos mesmos não terem nenhuma ligação institucional entre si.

DIVISÃO DE CRECHES DA USP

Nas creches 70% das vagas são para os filhos de funcionários, 15% são para os dos docentes e 15% para os dos alunos. Essa maioria de vagas para os filhos de funcionários, segundo a diretora técnica das creches, se deve:

"(...) porque eu acho que a necessidade maior é do funcionário, e na verdade, pra você atendê à legislação, a universidade deveria ter uma creche nos moldes da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) então prá seus funcionários, né? Eu posso encará docente, aí, como funcionário da universidade e o aluno é o menos importante, vamos dizer assim, na medida em que ele não é um quadro permanente.

(...) Agora, o que a gente acha mesmo é que não devia ter essa divisão e devia ter creche pra todo mundo, não concordamos com isto aqui, isto aqui é uma circunstância que nos faz trabalhar assim(...) a gente acha que deve... todas as crianças deveriam ter um lugar na creche(...)"

Podemos perceber e vale salientar que tanto nesta fala, como naquela, relatando da fundação da creche, há uma defesa, e relação ao funcionário. Isto se deve talvez ao fato de ser o funcionário o ator principal no processo de reivindicação por mais vagas, como se pode perceber pelos dados levantados.

Segundo uma mãe e (uma das) diretoras do SINTUSP- Sindicato dos Trabalhadores da USP - há um número diminuto de vagas, pois segundo ela, concorrem cerca de 50 a 100 crianças por vaga oferecida.

Ainda, segundo esta informante o problema de falta de vagas já provocou um movimento de pais em 1991. Houve um movimento pela ampliação das creches organizado por pais, que reuniu em uma manifestação de crianças em frente a reitoria cerca de 150 crianças.

O que aquele movimento conquistou foi um auxílio-creche, no valor fixo de R$ 39,00, que é corrigido com o salário, mas como os salários sofreram uma desafagem a diretora coloca que naquela época este valor cobria metade de uma mensalidade de uma *"escola média,não classe A"*. Hoje está tão defasado com a deterioração dos salários, que mal paga os 50% de uma pré-escola média, segundo a informante

NÚCLEO DE RECREAÇÃO INFANTIL

Pelas entrevistas realizadas no NURI (Núcleo de Recreação Infantil), neste setor a opção pelos funcionários é total, ou seja, suas vagas (que são 100) estão destinadas apenas a filhos de funcionários. Somente quando sobram vagas é que são aceitos filhos de docentes (aqui, os filhos de alunos nem sequer foram mencionados). O regimento do NURI determina que sejam aceitos filhos de funcionários, até uma determinada referência salarial, o que limita a entrada de filhos de docentes.

Para um dos coordenadores, a pressão da demanda é o fator que explica essa opção pelos filhos de funcionários:

"É ... eu acho certo, porque se a demanda já é grande e a oferta é pequena, a prioridade é as pessoas que tem ... mais baixa renda, mais dificuldade."

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA USP

Na Escola de Aplicação, seis grupos concorrem por vagas são eles: os filhos de funcionários, os de docentes e de alunos, e mais os filhos de docentes da Faculdade de Educação - FEUSP - por ser a mantenedora direta da Escola de Aplicação[148] e os filhos da população da capital. Porém, segundo o diretor:

"(...) você tem um ingresso de um primeiro ano de primeiro grau de uma população, um número de alunos de classe econômica trabalhadora, uma classe sócio-econômica baixa. Estes alunos ao longo da seriação, da nossa escola, até o terceiro ano do segundo grau, eles vão saindo ... eles vão saindo. O nosso segundo grau predomina, exaustivamente, aluno de classe média ou de classe alta (...) a população mais, economicamente, mais desfavorecida, não tem suporte econômico, cultural e etc. para se manter dentro da escola".

Por esta fala nota-se que na Escola de Aplicação pela evasão escolar há uma seleção social. Apesar de ser uma escola pública, ela tem uma dinâmica de exclusão

---

[148] Cabe questionar o porquê deste privilégio se a FEUSP também pertence a USP.

semelhante a da escola privada, através da qual somente o filho do docente ou do funcionário que possue maiores recursos consegue completar inteiramente o curso[49].

b) Estrutura e funcionamento:

DIVISÃO DE CRECHES DA USP

Na Creche Central, a mais antiga das creches, há três módulos, cada um destinado a uma faixa etária: Módulo 1 para a faixa etária de 0 a 3 anos, Módulo 2 para a faixa de 3 a 5 anos e o Módulo 3 para a faixa de 5 a 7 anos, sendo que cada um deles conta com subdivisões internas.

Cada módulo é composto de dois salões que são divididos por uma porta que os transforma em um salão para as crianças brincarem ou fazerem as refeições (com cadeiras e mesas pequenas). Existem outros dois salões para o repouso após o almoço,nos quais há colchonetes e lençóis para as crianças e berços para os bebês.

Os banheiros (cada módulo possui um) são unisex, contendo três pequenos chuveiros e três pequenos vasos sanitários e um lavatório (para as mãos). Há também suportes para mochilas e sacolas com os pertences de higiene das crianças.

Há por fim, o pátio onde ficam brinquedos coletivos e uma área ampla (para correr) e também os tanques de areia.

Na área administrativa, há uma sala para o secretário e recepção e a sala das coordenadoras, uma sala para reuniões e banheiros (um masculino, outro feminino) para os adultos.

A creche é toda decorada com motivos infantis, em parte confeccionados pelas crianças, e em parte pelas educadoras, ou em conjunto. A única dificuldade é a falta de espaço para guardar brinquedos maiores ou outros materiais (confeccionados pelas crianças) que necessitam de espaço próprio para serem preservados.

---

[149] Este fato vem confirmar o caráter elitista que marcou a fundação da Universidade de São Paulo e que parece perpetuar em muitos dos seus setores.

Nas creches, há grande diversificação de funções: há um diretor, um psicólogo e um pedagogo que formam o que lá se denomina de "equipe técnica", há dois auxiliares de enfermagem por creche, uma técnica em nutrição, auxiliares de serviços gerais (pessoal da cozinha, lavanderia e servente) e uma secretária.

Funciona nas creches uma política interna de capacitação, ou seja, da Divisão de Creches que em termos de hierarquia está subordinada ao COSEAS e este à Reitoria.Essa capacitação se dá duas vezes por ano, na primeira semana de fevereiro e na última de julho. A creche cessa o funcionamento para a capacitação de todo o pessoal. Segundo a diretora:

"Que a gente sempre faz uma semana de treinamento com gente de fora, o de julho é mais teórico e o de fevereiro é mais prático."

Não só nesses dois momentos, mas também uma vez por mês a creche fecha pára poder fazer a capacitação e reciclagem do pessoal. Fora isso acontecem o planejamento e possíveis reuniões diárias, mas:

"Nas creches das prefeituras, nas EMEIS tem hora atividade, aqui não entendeu(...) Então o que acontece, você tem pouca hora pra fazer reunião formal, reunião de orientação, então a gente faz um xadrez maluco de quem cobre tal grupo(...) enquanto outro vai fazer seu planejamento, seu horário e tal entendeu? E aí monta um banco de horas e daí "'cê fica me devendo e aí eu pago você", sabe? E a nossa reivindicação era de que a gente tivesse essas horas pagas (...) como não tem cê precisa fazer esse xadrez, pra contemplar a orientação, durante o período de trabalho das pessoas."

Conversando com os educadores da creche também pude constatar que essa é uma dificuldade significativa pois reclamaram que os salários já são baixos, senten-se sobrecarregados, embora todos coloquem que têm prazer de trabalhar na creche, todos mantêm estas reivindicações de salário digno e horas atividades também para a capacitação.

Segundo o SINTUSP, a universidade não tem uma política para as creches, pois falta material pedagógico adequado (para desenvolver a proposta contrutivista), falta funcionários e, segundo este órgão, só a alimentação é farta.

Em termos de horários de funcionamento: as creches funcionam das sete ás dezenove horas mas as crianças permanecem conforme o horário de trabalho dos pais, por exemplo se esse período de trabalho ou aula for de seis horas, a criança ficará na creche apenas neste período.

NUCLEO DE RECREAÇÃO INFANTIL - NURI

No NURI, as instalações se revelaram com pouquíssimo espaço para o número de crianças e de atividades. Há funcionando duas salas pequenas para atividades e jogos que, segundo a coordenadora, exigem maior proximidade entre as crianças. Nestas mesmas duas salas as crianças dormem. Uma das coordenadoras colocou a necessidade de se construir mais duas salas.

Há um salão, onde se brinca, dança, joga, realizam-se as refeições seguindo o mesmo padrão da creche com cadeiras e mesas pequenas.

Os banheiros são divididos pelo sexo; a coordenadora lembrou que, no período inicial de funcionamento do NURI, não havia divisória entre os vasos sanitários e esses ficavam de frente para as portas (abertas) que davam para um corredor, sendo que quem passava pelo mesmo via a criança usando o banheiro, o que a constrangia, segundo sua visão de adulta.

A mesma informante, também criticou, no projeto arquitetônico original, pelo fato de se fazer o banheiro das meninas e dos meninos juntos, com vasos sanitários dispostos em frente uns aos outros, sem portas que permitissem a privacidade. Hoje, os banheiros são fechados com divisórias e divididos entre si, tendo prevalecido uma visão adulta moralizadora .

Há na parte externa um mini teatro de arena, um pátio gramado com brinquedos coletivos e o tanque de areia. Nessa parte externa a coordenadora aponta o local onde pretendem ampliar o número de salas e informa que este projeto de ampliação já foi aprovado pelo CEPEUSP; agora falta a iniciativa da prefeitura do campus para dar início as obras.

Entre o NURI e o CEPEUSP há um terreno extenso (não foi possível precisar a metragem da área), onde (segundo a coordenação do NURI) há um projeto de

construção, por iniciativa do CEPEUSP, de uma cidade mirim, onde tudo será móvel, de forma que as crianças possam criar e recriar a cidade, por suas próprias mãos e segundo sua imaginação.

Este projeto tem como objetivo atingir não só as crianças ligadas ao NURI ou as da USP, mas estará aberto a todas as crianças, de qualquer cidade brasileira ou estrangeira que quiserem visitá-la ou realizar atividades na mesma.

Na parte administrativa, há uma sala para os três coordenadores do trabalho e a recepção que, inicialmente, era uma sala de espera, devido a falta de espaço, foi improvisado um balcão e se tornar recepção e secretaria.

Em nível de hierarquia, no NURI, há como órgão superior de administração, a Reitoria, depois o diretor do CEPEUSP, os três coordenadores, assumindo funções administrativas e pedagógicas, os quais coordenam os recreacionistas e estes, por sua vez, os monitores.

Há uma política de capacitação de pessoal, que é interna ao Núcleo, mas apenas para os recreacionistas e monitores. Isto significa uma semana de treinamento, quando são admitidos. Os funcionários da cozinha e limpeza são vinculados diretamente à Reitoria e esta não tem nenhuma política de formação e reciclagem dos mesmos.

O horário de funcinamento do Núcleo de Recreação Infantil é das oito ás dezoito horas

ESCOLA DE APLICAÇÃO

Na Escola de Aplicação, enfrentei dificuldade de acesso o que impossibilitou uma riqueza de dados descritivos, como dos setores acima tratados. Após a entrevista com o diretor, passaria a entrevistas com a cordenadora pedagógica que me apresentaria a escola, e juntas organizaríamos entrevistas com professores e contatos com alunos. Em dois anos de pesquisa de campo, porém enfrentei só houveram adiamentos por parte dela o que prejudicou a coleta de dados referentes a escola[150].

O diretor, porém, me forneceu alguns dados sobre a política de capacitação. Na Escola de Aplicação, ocorre um processo diferente em relação aos professores

---

[150] Apesar disto , como se verá no ítem "Projeto Educacional" consegui falar com duas mães de aluno que me foram indicadas pelo SINTUSP.

diferente daquele das Creches e do NURI. Estes já contam com horas livres previstas no seu contrato de trabalho, segundo o diretor.

"Os professores, no seu contrato de trabalho, tem até dez horas semanais pagas (pela universidade) e livres, em termos de pontos de presença física na escola, para atividades de aperfeiçoamento. Então esse professor tem 40 horas de contrato, dez são destinadas prá isso e livremente, se ele tem trinta horas de contrato, sete horas são destinadas pra isso(...), então o professor recebe um incentivo neste sentido."

Porém o diretor revela que o funcionário não é contemplado nessa política:

"Os funcionários não têm (...) este incentivo da universidade. Os funcionários quando estudam, estudam por conta própria(...). Agora essa política não é da escola, é da universidade, como um todo(...). Só que a política da universidade em relação a docentes de primeiro e segundo grau é uma política que já contempla este incentivo e a política da universidade para o funcionário não contempla."

A Escola de Aplicação funciona nos períodos matutino e verpertino.

c) Parcerias[151] internas e externas:

Tanto a Escola de Aplicação, como as creches e o Núcleo de Recreação Infantil fazem "parcerias" com os museus, com a Rádio USP, as faculdades e o Hospital Universitário, para visitas das crianças a estes locais, ou atendimentos às mesmas que se revertem em pesquisa para os órgãos parceiros.

Pois, parceria, nas falas dos informantes, implica em trocas; então em troca de visitas educativas (para as crianças), os pesquisadores e\ou estagiários das unidades (visitadas) tem permissão para realizar pesquisas no interior dos serviços oferecidos à infância.

Quanto às parcerias desses setores de atendimentos à criança com a sociedade mais ampla, apenas a Divisão de Creches mantém um contato externo. Ou seja, a equipe técnica (das Creches da USP) assessora creches e EMEIS públicas. Foram escolhidas apenas as públicas porque a Divisão de Creches não tem condições de atender à demanda.

O trabalho desenvolvido nas creches da USP é considerado como um trabalho de ponta, nessa área, pelo conjunto das creches (públicas e particulares) da capital paulista, daí a busca intensa de assessoria e orientação.

Porém, dentro da USP não existe nenhum tipo de parcerias ou contato mínimo entre esses serviços de atendimento à infância; seja entre a Creche e o NURI (que trabalham com a mesma faixa etária) ou entre estes e a Escola de Aplicação. Parece haver alguma competição o que impede uma somatória de esforços para melhorar suas performances.

d) Projeto Educacional e Concepção de Infância:

Se não há contatos entre estes três tipos de instituições voltadas à infância, existentes na USP, cabe a pergunta: Qual é a concepção de criança e, a partir desta que projeto educacional, os setores acima descritos, estão desenvolvendo?

Na **Escola de Aplicação**, segundo o seu diretor o maior problema para que a qualidade de ensino seja garantida é a falta de consenso no projeto pedagógico. Para ele

---

[151] Coloquei esta denominção "parcerias", neste ítem, pois os próprios informantes utilizaram-no para definir suas relações com outros setores da USP.

é preciso que a escola tenha uma filiação teórica única para não gerar confusões na cabeça do aluno.

Segundo duas mães de alunos que estudam na Escola de Aplicação, a qualidade de ensino da escola é inquestionável, uma destas mães inclusive exemplificou dizendo que tem duas filhas, e uma delas estuda numa escola particular, esta não domina tão bem os conteúdos e falta-lhe o senso crítico que a outra desenvolveu na Escola de Aplicação.

Porém as duas mães levantaram a dificuldade que a escola tem de aceitar as críticas e as sugestões dos pais. Uma destas mães colocou que quando a criança apresenta dificuldades em certos conteúdos há reuniões em que os professores culpam os pais, não há uma autocrítica em relação ao trabalho que a escola desenvolve. Segundo ela:

"a escola não pode ser questionada, só os pais.
Não é omissão é pura dificuldade com o desvio.

A outra mãe de aluno completa:

"A escola tenta ter um projeto de participação dos pais,
mas tem dificuldades de ser questionada."

Os dados levantados não nos permitiram deduzir qual a concepção de criança e adolescente predominante no trabalho desenvolvido pela Escola de Aplicação. Quanto ao projeto educacional, parece ser voltado a qualidade de ensino, embora não leve em conta maior preocupação com os alunos que por apresentarem dificuldades abandonam a escola. .

Na **Divisão de Creches** há duas preocupações, que a creche não seja considerada um "depósito de crianças" (nas palavras da diretora técnica) mas um "equipamento de educação" que objetiva educar a criança e não só beneficiar as mães, na medida em que elas têm onde deixar seus filhos. A creche, segundo a diretora é um "direito da criança", os pais se beneficiam indiretamente.

Nas creches há além de todo um projeto permeado por uma educação voltada para formação, seja de educação alimentar, ambiental, artística etc. e qualquer atividade da criança é direcionada para se tornar atividade educativa, algumas educadoras reclamaram da rigidez da programação e da multiplicidade de atividades que realizam com as crianças. Algumas colocaram que tem dias que nem elas, nem as crianças estão com vontade de fazer certas atividades *"mas têm que fazer"* (nas palavras de uma educadora).

Há também uma preocupação em valorizar o aspecto emotivo e de sociabilidade da criança. Em função disso, os pais tem livre trânsito e se pede aos pais ou responsáveis para ficarem na creche nos primeiros dias da fase de adaptação da criança na instituição.

Por fim a creche, é vista pela direção também como equipamento escolar que é capaz de alfabetizar as crianças menores de 7 anos. Esse processo, entretanto, embora já aconteça, ainda não é reconhecido oficialmente (reclama a diretora).

Poderíamos concluir observando que a creche pretende ser simultaneamente um espaço que objetiva preparar a criança para a escola (projeto de alfabetização), cuidar também da formação geral (afetiva, de socialização) e, por outro lado, manter o aspecto lúdico que caracteriza as atividades da criança nesta faixa etária.

Encara como um ser que tem direito a uma formação múltipla e diferenciada respeitando sua fase de desenvolvimento.

No **Núcleo de Recreação Infantil,** a visão da criança se constrói a partir da necessidade de aprender e socializar-se de toda a criança, que se manifesta de forma privilegiada na brincadeira. Podemos observar isso na fala seguinte (na qual o coordenador procura inclusive diferenciar o trabalho do NURI daquele desenvolvido pelas creches):

"... da infância (na universidade) é uma área mais de benefício, que uma área de lazer e recreação. O que é benefício? Benefício é uma obrigação (entre aspas) que o empregador teria que dar ao funcionário, que é (...) saúde, tudo e a creche. Então a universidade tem algumas que tenta suprir isto daí(...) e se criou no CEPEUSP, um Núcleo de Recreação Infantil que tem uma visão um pouco diferente da creche, bem diferente(...) A principal (diferença) é a seguinte, não tem tanta visão pedagógica da coisa, aqui é um fundo de quintal, (...) a criança vem prá brincá, ela pode aprendê

muita coisa e aprende muita coisa,(...) Só que o caminho é o caminho do quintal, tá?(...) A maior vantagem é atividade mais livres e pedagogia não tão formal."

Este coordenador coloca, ainda que o projeto pedagógico não é fechado porque "o certo e o errado tem que partir da criança também". No NURI há uma certa tensão entre os coordenadores (segundo declaração de três coordenadores entrevistados), vista por eles como muito "positiva", no que tange à construção de um perfil pedagógico ou de escolher uma linha teórica da pedagogia para trabalhos futuros. O autor da fala acima, entretanto, como recreacionista discorda, achando que o NURI tem que "ir acontecendo com as crianças".

Outro coordenador entrevistado discordou e afirmou que o perfil pedagógico do NURI está sendo construído. Ele mesmo havia escrito para o NURI um projeto pedagógico, mas quando apresentado aos outros coordenadores, os três optaram (inclusive o autor), de comum acordo, em não implementá-lo no sentido de enfatizar a opção pela brincadeira espontânea das crianças[152] . Vale citar o autor do projeto:

"(...) pras mães perceberem também o que é educação, elas acham que brincar prá criança é perda de tempo, que a criança pequena vai na escola brincar (dizem assim): "Meu filho vai lá e só fica brincando!" Quando na verdade a brincadeira é a linguagem da criança, através do lúdico, do jogo simbólico que a criança ... começa a aprender as coisas, se integrando, conhecendo o mundo, conhecendo ela mesma, os outros e o mundo."

RELAÇÕES INDIRETAS

Considero que os núcleos, laboratórios e centros de pesquisa que serão abordados a seguir mantêm relações indiretas com a infância, porque não há crianças diariamente em seu interior, e em alguns deles as crianças estão presentes nas pesquisas que realizam não através de sua presença física.

Portanto, os órgãos que mantêm relações indiretas com a infância na universidade, são os seguintes:

---

[152] O componente lúdico é o eixo deste projeto em gestação.

CEDHAL - CENTRO DE ESTUDOS DE DEMOGRAFIA HISTÓRICA DA AMÉRICA LATINA

O CEDHAL foi criado em 1985, coordenado pela professora Maria Luísa Marcílio, e no ano seguinte, em 1986, se iniciou a pesquisa sobre a infância. Porém desde o ano anterior:

> *"Nós discutíamos a idéia de uma pesquisa coletiva, um tema comum em que todos participassem de uma forma nova, interdisciplinar. Então nós discutíamos várias possibilidades e uma delas foi a criança na História do Brasil, que não havia, até então, nada sistematizado. Havia algum tema ou outro topicamente tratado, por autores do passado ou do presente e muito mais sobre o problema da escola, da escolarização, da história da pedagogia, história das escolas do que realmente a criança em si. Então (...) nós decidimos estudar a criança na história da população brasileira nos quatro séculos."*

Essa pesquisa foi planejada em etapas, a primeira etapa:

> *"era aquela de coletar a bibliografia já existente sobre o tema da mais variada espécie e localizar os corpos documentais ou documentos soltos que pudessem formar a história da criança".*

O primeiro projeto para o levantamento bibliográfico foi submetido e aprovado pela FINEP, órgão que financiou esta etapa (um período de dois anos).

Segundo a coordenadora, seria impossível fazer um levantamento do Brasil inteiro em dois anos, então, foram escolhidos os estados: São Paulo (capital), Rio de Janeiro (capital), Minas Gerais (Belo Horizonte, Ouro Preto e Mariana), Bahia (Salvador) e, fora do Brasil, Portugal.

> *"Então o que nós levantávamos: copiávamos ou microfilmávamos ou xerocávamos documentos que íamos achando, descobrindo, de natureza*

médica, de natureza pedagógica, de natureza antropológica, de natureza demográfica, enfim... jurídica, sobre a criança na história do Brasil e a criança em geral.

Mas a nossa ênfase grande era com a criança abandonada, a criança ilegítima e a criança negra, negra considerada escrava ou livre".

Nessa primeira etapa, a pesquisa foi dividida em três áreas da história da infância:

- "**As Mentalidades Diante da Infância**", coordenada por Mary Del Priore.

- "**Violência Contra a Criança Escrava e Negra**",área coordenada por Maria de Fátima Rodrigues das Neves.

- "**Ilegítimos e Abandonados na História do Brasil**", coordenada por Maria Luísa Marcília com o apoio de Renato Pinto Venâncio.

"Para cada uma dessas áreas havia assim um grupo muito grande de alunos de pós graduação e estagiários. E chegamos até um momento em que no CEDHAL havia cerca de 30 pesquisadores, dentro da temática"

Além de ser uma pesquisa pioneira, essa equipe teve outro mérito de assumir de frente um problema, talvez o maior desafio do historiador, segundo a informante: a relação passado-presente na história. Conta a coordenadora que :

"nós queríamos que essa pesquisa tivesse um sentido de mão dupla, não apenas do passado para o presente, mas do presente para o passado. Então esse sentido duplo de mão foi um dos objetivos que eu insisti muitíssimo e nesse caso, nós tivemos a presença constante em seminários do CEDHAL, de especialistas e de autoridades ligados a área da infância atual".

E, além de pediatras, juízes da infância e da adolescência, presidente da FEBEM (e diretores das unidades da FEBEM), psicólogos e especialistas internacionais, a criança também esteve presente entre tantos adultos, através de uma Associação de Meninos de Rua:

"nós tivemos não só a coisa teórica, metodológica, de autoridades, de pessoas que tratam com a criança mas também da própria criança, nós tivemos também um menino de rua, lá da Praça do Patriarca que trabalha em favor dos pequenos de rua. Ele fôra um pequeno de rua, ele veio também, trouxe seu testemunho, sua forma de ação e tudo mais.

De maneira que esse processo nos deu uma dimensão do problema da história talvez único."

Para a coordenadora, a equipe aprendeu a manejar esse problema passado-presente, nessa pesquisa, pois houve o reconhecimento dos representantes da sociedade, ou seja, órgãos do Estado:

"Aprendemos a servir um pouco a sociedade, como historiador: fomos convidados pelos vários Secretários da Família, da Criança e Bem Estar Social, a visitar FEBEMs, a dar palpites, pareceres sobre as políticas em favor da criança.(...) a tal ponto que hoje eu sou assessora, fui convidada agora, para participar como Assessora da Secretaria da Família, da Criança e do Bem Estar Social, isso para uma historiadora é uma coisa inédita, diferente! O sociólogo está na ordem do dia, o politólogo, o economista... mas o historiador dificilmente ele é chamado a uma assessoria prática da ação social pública".

Finalizando, segundo a coordenadora, os interlocutores (internos à USP) do CEDHAL, nessa pesquisa, foram: o CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos, o LACRI - Laboratório de Estudos da Criança, o NEV - Núcleo de Estudos da Violência e o Centro de Estudos da Saúde Pública.

LABRIMP- LABORATÓRIO DE BRINQUEDOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Segundo as informações fornecidas pela diretora deste laboratório professora Tizuko Kishimoto: o LABRIMP foi criado em 1984 com a preocupação de se constituir num espaço em que os alunos de pedagogia pudessem

> *"experimentar, criar, analisar o material pedagógico, cumprindo a relação necessária entre o teórico e o prático".*

Mas com o desenvolvimento do trabalho, foi possível organizar uma brinquedoteca, que hoje cumpre três objetivos:

- Trabalho comunitário
- Realização de Pesquisas
- Formação de Profissionais

O trabalho comunitário consiste, além de receber crianças (de dentro e fora da USP para visitas agendadas previamente) emprestar também o brinquedo para a criança levar para casa, definindo assim seu caráter comunitário.

Atualmente já está montado um museu de brinquedos deste século, interno à brinquedoteca, no intuito de permitir às crianças de hoje conhecerem os brinquedos do passado.

Em termos das pesquisas, realizadas pelo LABRIMP, elas se caracterizam como estudos sobre jogos, preferências das crianças por determinados brinquedos e resgate das brincadeiras tradicionais, segundo sua coordenadora.

Na formação de profissionais o LABRIMP realiza cursos de extensão e capacitação de professores na área de sua especificidade.

Em termos de demanda, a coordenadora colocou que é "bastante forte" e para administrar as visitas, existe uma agenda, dividida em três tipos de público: há uma agenda para os sócios individuais (da brinquedoteca), uma agenda para a comunidade, ou

seja, escolas, creches e outra para profissionais sendo as visitas são organizadas em dias diferenciados.

Em termos de demanda gerada internamente à USP, as crianças do NURI - Núcleo de Recreação Infantil são as mais assíduas, tendo os coordenadores do NURI reivindicado maior período de tempo na agenda, por privilegiarem a brincadeira no seu programa de trabalho, contou a coordenadora do LABRIMP. As creches também figuram como frequentadoras da brinquedoteca, mas em menor grau.

A brinquedoteca está instalada numa sala de aula da Escola de Aplicação, mas sem nenhum vínculo funcional com a escola. Uma funcionária informou que esta instalação é provisória, porém não soube informar quando o LABRIMP terá uma instalação própria.

As fontes de recursos do LABRIMP são bolsas do COSEAS, da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), do CNPQ (Conselho Nacional de Pesquisas) recebendo também um auxílio de uma fundação privada, a Fundação ABRINQ Pelos Direitos da Criança.

Como é a primeira brinquedoteca constituída por um laboratório de estudos de universidade brasileira, o LABRIMP assessora gratuitamente a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e a Fundação Curitiba nas montagens de suas brinquedotecas.

LACRI - LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA CRIANÇA

O LACRI está vinculado ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade no Instituto de Psicologia (IP da USP). E é constituído a partir de núcleos multidisciplinares que se formaram em seu interior como: sefundo o seu folder[153] :

"NEB - NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA E O BRINQUEDO: Se propõe a desenvolver estudos e pesquisas objetivando compreender melhor o papel do brinquedo na vida da criança, promovendo Cursos e Encontros sobre essa temática além de assessoria e intercâmbio sobre análise e avaliação de brinquedos,etc.

---

[153] Suas coordenadoras alegaram que estavam sem tempo para me atender.

NEC - Núcleo de Estudos Cognitivos: Desenvolve pesquisas na área do desenvolvimento moral , além de oferecer assessoria a pesquisadores dessa temática e a instituições educacionais, especialmente quando o trabalho se inspira na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

NAVI - Núcleo de Estudos Sobre Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes: Promove estudos e pesquisas na área da vitimização domésticas de crianças e adolescentes, integrando redes nacionais e internacionais de pesquisadores na área e divulgando os conhecimentos respectivos através de Cursos, Seminários etc. além de comprometer-se com a promoção e defesa intransigente dos direitos da criança e do adolescente estabelecidos pela CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (1989) e ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990) E DECLARAÇÃO DO MÉXICO (1992)."

Os objetivos do LACRI, segundo seu folder, são três:

"- Para desenvolver estudos, pesquisas e alternativas de ação social sobre a infância em geral e a problemática da criança brasileira em especial,

- Criar mecanismos adequados para que estudos multidisciplinares realizados numa perspectiva crítica possam desenvolver-se sobre esta questão.

- Contribuir para que a problemática da infância e da criança brasileira em especial ganhe foros de cidadania científica e se torne objeto de políticas públicas eficazes."

Portanto,o LACRI além de trabalhar com pesquisas, cursos e assessorias, expressou no seu documento de apresentação a questão da militância como parte intrínseca ao trabalho do NAVI.

E, também, um dos pressupostos para a existência do LACRI, é o seguinte:

> "O Laboratório como espaço acadêmico a serviço de uma Universidade, onde pesquisa, ensino e extensão estejam indissolúvelmente ligados. Portanto um espaço de discussão e produção de idéias e propostas."(grifo dele)

CECAE - COORDENADORIA EXECUTIVA DE COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA E DE ATIVIDADES ESPECIAIS:

Tendo abordado a origem, desenvolvimento e objetivos da CECAE, no terceiro capítulo, este item focalizará a atividade da CECAE que se liga diretamente à infância, exposta em seu relatório anual (ano 1994): o PROGRAMA DE COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE/SISTEMA EDUCACIONAL, que tem por objetivo:

> "o papel do programa é em consonância com a missão da CECAE, articular as competências das unidades, focalizando-as em temas relevantes. Um desses focos é o ensino de ciências, que já vem sendo apoiado com recursos de origem internacional. Os dois novos são a cooperação com a escola de forma global e atenção a criança e do adolescente".

As linhas e projetos deste programa são os seguintes:

- Projetos da Linha de Ensino de Ciências:

RIPEC: Rede Integrada de Propostas para o Ensino de Ciências: esta rede realiza a formação continuada de professores (as) de ciências e matemática no exercício de suas funções. Essa formação é acompanhada de assessoria na própria escola e associada à revisão de métodos, materiais e conteúdos do aprendizado escolar .

Formação de Professores de Ciências: este projeto envolveu a preparação de publicações especializadas, produção de material institucional, eventos e exposições, assessorias aplicada ao ensino de ciências e matemática. Estiveram envolvidos 46 docentes, 14 técnicos (as), 120 estagiários (as) e 15 monitores. Pela importância atribuída pelos (as) docentes responsáveis por diversos grupos de ensino de ciências e matemática, foi apoiada durante 1994 a permanência de alguns técnicos(as) e estagiários(as) com recursos da Reitoria e do orçamento próprio, complementados por aportes de algumas unidades.

- Projeto da Linha de Cooperação com as Escolas

USPSERVIÇOS/Educação: um documento publicado em meio papel e em meio magnético, contendo um diretório com múltiplos acessos por intermédio do qual se podem, com facilidade, identificar e caracterizar as atividades desenvolvidas pela USP destinadas a escolas, professores (as) e estudantes de 1 e 2 graus de ensino.

Disque-USP/Qualidade de Ensino: Seu produto inicial é um sistema de informações em operação, capaz de atender - por telefone, correio, fax, e BBS - a demandas das escolas e dos diversos órgãos normativos e de gestão educacional pelas competências existentes na USP. Na fase piloto privilegia a cooperação com as escolas situadas no entorno dos campi da universidade.

Apoio a Secretarias Municipais de Educação: durante 1994 foi prestada assessoria à Secretaria de Educação de São José dos Campos no tema reorientação curricular. anteriormente havia sido prestada assessoria à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

- Projetos a Linha de Atenção Integral à Criança e o Adolescente

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente: A Portaria 1669/4 do Ministro de Estado da Educação e do Desporto estabeleceu o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA. Tem por objetivo a interação de ações e serviços voltados ao atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança e adolescentes nos aspectos fisico, psíquico, intelectual e de socialização. O desenvolvimento do programa envolve: promoção da saúde da criança e do adolescente, educação infantil, educação escolar, esportes, cultura, educação para o trabalho, alimentação. A USP foi contatada para ajudar na implementação do Programa mediante o estabelecimento do Polo de Suporte Técnico do PRONAICA no Estado de São Paulo.

Estes são os perfis dos órgãos que mantém relações indiretas com a infância na universidade de São Paulo

RELAÇÕES DIRETAS

a) Critérios de Seleção e Demanda:

No **Núcleo de Trabalhos Comunitários,** como vimos anteriormente,o critério de seleção situa-se na origem social de pobreza das crianças. No seu folder temos:

"O objetivo central deste núcleo é desenvolver projetos junto a segmentos excluídos da sociedade(...)."

Segundo Paixão: *"(...)o trabalho se dá com crianças e jovens que moram nas ruas ou que trabalham nelas, vivendo em estado de* ***pobreza*** *(famílias com quatro pessoas com até um salário mínimo de renda), ou em estado de* ***miséria relativa*** *(com renda familiar entre ¼ e ½ salário mínimo) e, estado de* ***miséria absoluta*** *(renda familiar até ¼ de salário mínimo)."*[154]

A maior parte dos projetos, exposto no seu folder, estão destinados as crianças que moram ou trabalham nas ruas, mas há também projetos destinados a crianças e jovens da periferia de São Paulo.

b) Estrutura e Funcionamento:

O **Núcleo de Trabalhos Comunitários** dispõe de uma pequena sala (máximo doze metros quadrados de área, segundo Paixão[155] com uma escrivaninha e uma mesa maior (do tipo "mesa para reuniões"), cadeiras e um armário embutido com os projetos enunciados em suas portas.

---

[154] PAIXÃO, E.Op.cit. p. 22

[155] Ibidem, p.18.

Em termos de recursos materiais, há duas máquinas de escrever obsoletas, papel, canetas e cota de xerox.

Um dos projetos, o Ônibus Ludicidade - um ônibus tipo "circular" urbano, sem cadeiras apenas com um painel da direção e roleta em nível interno - no estacionamento da PUC, mas que foi em março "convidado estacionar fora do âmbito da universidadem, por "tomar muito espaço", segundo uma das integrantes do projeto.

Em termos de pessoal, o NTC, conta com três funcionários, contratados pela Fundação São Paulo (mantenedora da PUC): dois secretários e um terceiro funcionário que é o motorista do "Projeto Ônibus Ludicidade" além de exercer a função para a qual foi contratado, atua também como educador no projeto.

Os estudantes, vinculados, através de bolsas de iniciação científica, provém principalmente dos cursos de pedagogia e fonoaudiologia, mas também do serviço social, direito e ciências sociais.

Como os recursos provém principalmente de fora da universidade tornando, portanto, os projetos autônomos, há também artistas e educadores que prestam serviços nestes projetos, sem necessariamente terem um compromisso formal com a PUC.

Não há uma política de capacitação para os membros do NTC pensada por parte da PUC, ficando por conta dos próprios grupos este esforço de enriquecerem sua formação.

Em termos de hierarquia o Núcleo de Trabalhos Comunitários está subordinado ao Centro de Educação e este à Vice-Reitoria Comunitária e Vice-Reitoria Acadêmica, no que tange a pesquisa. Conta com uma professora coordenadora, que tem como funções: organização geral do Núcleo, coordenação das atividades desenvolvidas, orientação geral dos grupos de trabalho e estudo, coordenação dos cursos de formação de educadores populares.

As funções dos alunos bolsistas são:

- funções práticas; discussão das propostas e organização dos grupos de trabalhos; distribuição de tarefas e responsabilidades; discussão de resultados, e,
- funções teóricas: projetos de pesquisa sobre as atividades desenvolvidas[156].

---

[156] Ibidem, ibidem p.21.

c) Parcerias Internas e Externas:

Na PUC observamos que as atividades existentes são realizadas basicamente com interlocutores externos. Mas também há parcerias internas que se definem por esforços conjuntos entre o IEE - Instituto de Estudos Especiais - e NTC ou NTC e APG - Associação de Pós Graduandos ou Centros Acadêmicos para promover eventos, atividades ou manifestações em prol dos direitos da crianças marginalizadas.

d) Projeto educacional e Concepção de Infância:

Em termos de PUC é interessante salientar as definições, de cada projeto desenvolvido pelo NTC, a partir de seu próprio documento, que são os seguintes:

"1- PROJETO ESTAMOS NA RUA

O que é:

É um projeto realizado por graduandos em fonoaudiologia, que se utilizam da comunicação para estabelecer uma ponte entre nossa realidade e a realidade das crianças e adolescentes de rua, por acreditarmos que em um país de terceiro mundo, fonoaudiologia é perfumaria de luxo.

Como é:

O trabalho é realizado por meio da prática de rua, ou seja, vamos a rua em dias preestabelecidos, nos quais desenvolvemos atividades lúdicas, criadas pelas próprias crianças - A Escola de Rua - O Educador de Rua, O Universitário de Rua, que nasceu de uma necessidade deles para conosco.

Para quem é:

Crianças e adolescentes que trabalham nas ruas, assim como universitários, militantes de movimentos estudantís e populares, profissionais de diversas áreas e educadores.

2- PROJETO: GRUPOS ORGANIZADOS DE PERIFERIA

O que é:

O Projeto visa reconstituir a imagem das gangues, galeras e turmas na comunidade, construindo novas propostas educativas que atendam aos anseios, sonhos e perspectivas dos participantes frente a sociedade.

Como é:

O trabalho educativo realizado compõem-se de múltiplas atividades: grafitagem, rap, esportes, além do apoio escolar, visando fortalecer a cultura popular de rua.

Para quem é:

O trabalho dirige-se principalmente aos participantes de turmas, grupos organizados, gangues, etc. da região norte da cidade de São Paulo - Bairro Jardim Vista Alegre e propõe também formar educadores capazes de atuarem junto a estes contingentes infanto-juvenis.

3- PROJETO ÔNIBUS LUDICIDADE

O que é:

É um projeto que visa resgatar a cultura popular por meio de brincadeiras e jogos, cultivando as tradições e estimulando o potencial criativo. Tem como proposta também incentivar a implantação de brinquedotecas, e desenvolver ruas de lazer, como forma educativa e preventiva da marginalidade infantil.

Como é:

O trabalho se realiza por meio de visitas programadas do ônibus brinquedoteca itinerante, que funciona como centro de lazer infantil, e percorre as diversas localidades da cidade.

Para que é:

O trabalho dirige-se principalmente às crianças e adolescentes da região trabalhada, e também desenvolve oficinas de formação para educadores, militantes de movimentos estudantis e populares, e profissionais de diversas áreas.

4- PROJETO TEATRO APOIO

O que é:

O espetáculo "**Se essa rua fosse minha**..." utiliza recursos de pantomina e música, abordando os mais variados temas enfrentados pelas crianças e adolescentes de rua, tais como a questão das drogas, repressão, violência policial e extermínio.

Como é:

Utilizando-se da figura do **clown**, a peça resgata o lado infantil dessas crianças, recuperando brincadeiras e cirandas.

Cada tema é abordado de maneira cautelosa, onde a fantasia e a realidade se confundem no esboço do universo lúdico e inocente do ser humano.

Para quem é:

Crianças, adolescentes, universitários, militantes de movimentos estudantis e populares, profissionais de diversas áreas, educadores e especialmente os interessados na questão da criança e do adolescente de rua.

5- PROJETO TUSA (GUARDADORES DE CARRO)

O que é:

O Projeto TUSA (Turma Unida Sempre Amiga), é composto por guardadores de carros ao redor da PUC-SP, constituem-se de 50 trabalhadores de rua e seis universitários do curso de fonoaudiologia.

Como é:

O trabalho pretende orientar as crianças e adolescentes na questão do trabalho de rua, pois este deverá ser somente um momento de transição em suas vidas mostrando-lhes através da ação educativa um novo conceito de trabalho e novas perspectivas para o futuro.

Para quem é:

O trabalho é dirigido a crianças e adolescentes que trabalham nas imediações da PUC-SP, a sua maioria pertence ao sexo masculino e encontram-se na faixa etária de 6 a 17 anos, que além do trabalho estudam".

Pela descrição destes projetos percebemos a concepção de infância na PUC é perpassada pela questão da pobreza e da marginalidade social, porém a demanda

interna, constituída pelos filhos de funcionários, docentes e alunos, não recebe tipo de atendimento.

RELAÇÕES INDIRETAS

INSTITUTO DE ESTUDOS ESPECIAIS

O **Instituto de Estudos Especiais** funciona com três funcionários, poucos recursos e além de duas pesquisadoras - formadas em serviço social - o corpo de pesquisadores é formado por alunos de pós-graduação principalmente mestres, que depois de selecionados pelo IEE, cumprem o estágio que a pós-graduação da PUC exige.

Em termos de participações e parcerias externas, a partir do envolvimento das pesquisadoras na discussão de formulação interpretação e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foram se estabelecendo relações e hoje, segundo a mesma informante:

"Participamos do movimento social como representantes : hoje nós somos membros do CONANDA que é o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, participamos do CONDECA - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente(...) nós somos consultores da Fundação Abrinq, nós já temos como parceiros a UNICEF, a OIT, a CBIA - Centro Brasileiro da Infância e da Adolescência, nós temos como parceiros a Pastoral da Criança, ... Pastoral do Menor (...)hoje nós somos consultores de uma pesquisa de Movimento Nacional de Meninos de Rua (...) a gente participa do Fórum de Direitos da Criança e do Adolescente, que é a organização nacional de todas as organizações não governamentais da área da criança e do adolescente(...)."

Algumas conclusões sobre PUC: história e atualidade de suas relações com a infância

A) Quanto a origem e o desenvolvimento das ações relacionadas a infância:

A PUC, através dos documentos e das falas dos entrevistados, diz que a sua marca é a relação que ela mantem com os segmentos excluídos da sociedade.

A PUC apresenta assim uma contradição pois, ao mesmo tempo que se coloca como representante dos excluídos, exclui os filhos de seus funcionários do direito aos serviços essenciais definidos em lei. Ao mesmo tempo que fala em direitos,atua de maneira benemerente em relação à sua comunidade universitária, como os dados a respeito da creche demonstraram

B) Quanto a infra estrutura

Apesar da PUC alardear que atua junto aos excluídos, ao examinarmos os projetos que trabalham com essa população, percebemos que eles estão funcionando com poucos recursos proveniente da universidade. Os recursos disponíveis, destinados pela PUC aos projetos citados, são:

- poucos funcionários e sem política de capacitação prevista;
- pequenas salas;
- precários recursos de materiais de escritório
- e as pesquisas e a extensão, desenvolvidads pelo NTC e o IEE, são todas financiadas por entidades externas à PUC (por agências de fomento e fundações privadas).

O depoimento do vice-reitor comunitário reforça esta realidade, pois este colocou que hoje há uma exigência da universidade de que os projetos apresentados ou para pesquisa ou para extensão sejam auto-financiáveis, isto é fica sob responsabilidade do NTC (Núcleo de Trabalhos Comunitários) entrar em contato com outras entidades para financiar os projetos já existentes e os novos a serem implementados. A universidade não repassa mais nenhuma verba para o NTC financiar seus trabalhos com as crianças das ruas e da periferia.

Segundo uma educadora "antigamente quando a gente falava para a reitoria que o projeto ia fechar por falta de verbas, eles arrumavam a verba. Hoje, eles dizem:

"ah é? Que pena!"e dão uns tapinhas no nossos ombros."

Algumas Conclusões sobre a Universidade de São Paulo:

A) Quanto a origem e desenvolvimento das ações relacionadas a infância:

Podemos observar, a partir das trajetórias dos três setores que trabalham diretamente no atendimento à criança na universidade que são muito diferenciados na origem e desenvolvimento, tanto por fatores ligados à conjuntura do seu surgimento,quanto aos objetivos propostos e ao tempo de existência.

Porém o que os liga ou separa marcadamente na origem é a iniciativa, pois enquanto a creche traz a marca da reivindicação posta de forma explícita desde as suas origens, sendo que o Movimento de Luta por Creches na USP acontecia concomitantemente a outras manisfestações semelhantes. A Escola e o NURI já mostram iniciativas de cima para baixo, ou seja, a primeira de um órgão governamental e o segundo da direção de um órgão interno, dedicado a prática esportiva, no caso, o CEPEUSP.

Outro fator, levantado pelos coordenadores, que motivou a origem do NURI foi o Projeto de Férias que o CEPEUSP desenvolvia com essa faixa etária. Num dado momento colocaram a possibilidade de ficarem com essas crianças durante todo o ano, mas mesmo nesta fase (segundo os coordenadores) os pais "não tinham nada a ver" com esse processo, não tendo reivindicado a implantação do mesmo, mas hoje todos estes setores sentem a pressão dos pais por mais vagas.

Também a Escola de Aplicação foi extinta pelo governo, junto com o órgão que a mantinha o CRPE, porque houve em alguma medida pressão dos pais e alunos para que a USP a encampasse.

Por outro lado, examinando a trajetória do NURI nesse período de quatro anos percebemos que houve uma expansão nas vagas o que foi motivado segundo os coordenadores pelo reconhecimento do trabalho realizado e pela pressão da demanda.

Podemos concluir, ou pelo menos colocar em debate a importância da força reivindicativa presente na Universidade de São Paulo em todos os setores de atendimento à criança, embora isso tenha ficado mais explícito apenas na história das creches.

B) Quanto a infra estrutura:

Na questão dos critérios de seleção e demanda o que apareceu fortemente é a defesa do segmento funcionários em praticamente todos os setores. Assim:

No NURI, os seus coordenadores aplaudem o fato do Regimento ter critério de seleção organizado por referência salarial por entenderem que o funcionário é o segmento carente da universidade.

A informante da Divisão de Creches também colocou que o artigo da CLT - Consolidação da Leis do Trabalho - que põe a creche como obrigação da empresa para com seus funcionários, é interpretado por elas no sentido de que o funcionário é o segmento por excelência destinatário desta política.

Na Escola de Aplicação, essa preocupação aparece de forma diferenciada, mais voltada para a escolaridade do próprio funcionário, pois um fato agravante, para os alunos de classe mais desfavorecida, é que a escola só funciona no período diurno e isso impossibilita o adolescente trabalhador de permanecer na escola. O diretor reconhece isso, pois disse que, já encaminhou um projeto a reitoria para abertura de cursos noturnos, para atender somente aos funcionários e aos seus filhos que trabalham, que segundo ele, com certeza tem apenas nível primário.

Na verdade, esta opção não deve ser gratuita, outra hipótese se coloca: o que deve ocoorrer é que o funcionário é o setor que mais se mobiliza pela educação de seus filhos nos equipamentos de educação que a universidade dispõe.

Quanto a política de capacitação de pessoal citei vários trechos de depoimentos, onde podemos notar que a reitoria não tem uma política para a capacitação tanto dos integrantes das creches como no NURI, cada setor se "vira como pode", segundo uma informante.

O que se concluem quanto a capacitação é que a USP não tem políticas que contemplem todas as categorias, no que tange as que trabalham com infância.

Finalizando, quanto a concepção de infância e do projeto educacional: a semelhança dos três projetos reside no fato de que o projeto educacional não está pronto e acabado mas está sendo construído na própria trajetória desses setores.

No caso das creches especialmente da Creche Central, já se vê como portadora de uma identidade, na medida que se buscou desde a fundação, uma identidade como um equipamento educacional. O desafio agora, segundo a diretora é estar desenvolvendo um projeto de alfabetização que não incorra em castrar a brincadeira, mas combinar o processo pré-escolar com o brincar.

Conclusão sobre as RELAÇÕES INDIRETAS:

Os aspectos da infância que estes órgãos abarcam estão dentro das três funções da universidade, a pesquisa, o ensino e a extensão, visto que há um pressuposto básico que anima estes órgãos: é o de que a pesquisa deve servir a sociedade através de ações, teóricas e práticas, realizadas de forma conjunta com a aquela, através de :

- produção e divulgação de conhecimentos.
- aplicação do conhecimento (assessorias, cursos, consultas) produzido na universidade.
- intervenção na política macro - seja via movimento social ou via órgãos governamentais

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

CONCLUSÃO

A partir do resgate histórico, e da descrição e análise dos dados, podemos tirar várias conclusões específicas mas, sem dúvida, a principal é que as relações que as duas universidades mantém com a infância refletem as bases filosóficas que alimentaram o projeto que as constituíram.

Ou seja, a Universidade de São Paulo foi criada como uma universidade pública e laica, que tem por base o ensino público[157], portanto voltado ao direito à educação que todo cidadão deve ter, direito esse sustentado através dos impostos.

A PUC nasce como uma universidade de caráter privado buscando educar as elites segundo a visão religiosa, mas ao longo do seu desenvolvimento e acompanhando as mudanças da Igreja, passa apresentar uma face mais pública através do trabalho comunitário.

Sabemos que há contradições nestes perfis mais ideais pois foram colocados bem a grosso modo, pois como todos sabem a USP apesar de pública é uma universidade frequentada em sua maioria pela elite do país, assim como sabemos que a PUC-SP não é uma universidade que prega e impõe o catolicismo à sua comunidade acadêmica, tanto que no seu quadro de docentes e discentes convivem as mais diversas ideologias.

Porém o que observamos nas relações universidade/infância? Na USP,os órgãos dela resultantes é fruto de reivindicações de direitos à educação (escolar e infantil) provenientes de seus três segmentos e de reivindicações da coletividade.

Já na PUC, essa relação como vimos é permeada pela concessão e contradição. Concessão porque ela pratica uma espécie de "caridade" em relação aos três segmentos que nela trabalham e estudam (professores, funcionários e alunos), na medida que não cumpre o direito à creche e não negocia suas poucas "doações" com os seus empregados, dificultando assim negociações e consequentemente a afirmação das conquistas sociais de seu corpo funcional. Contradição porque, por outro lado, defende os direitos dos excluídos organizando programas de atendimento à infância marginalizada. Nos anos mais recentes, entretanto, a participação da universidade em tais programas vem gradativamente sendo diminuída não constando uma participação efetiva no orçamento da universidade.

---

[157] Embora inicialmente pensada para atender as elites, como foi visto no capítulo II.

Como conclusão, então podemos afirmar que a relações USP/infância se constroe sob bases mais legítimas que as da PUC, ainda que o trabalho do NTC e do IEE tenha o seu mérito. Mas na USP, pudemos perceber um comprometimento maior da universidade com a infância. Esse processo também está permeado de avanços e recuos mas a consciência de que a coisa pública é responsabilidade de todos e de todos depende sua melhoria faz com que a relação USP /infância não evolua, apenas por conta da USP, mas através dos esforços de todos os cidadãos que a sustentam.

No que tange a extensão como mediadora por excelência das relações universidade/infância, a pesquisa mostrou que ela é uma mediação ao lado de outras. Na USP através: dos direitos trabalhistas reconhecidos, assessorias prestadas à sociedade, da pesquisa básica e aplicada, cooperação com órgãos da sociedade mais ampla que trabalham com a infância, e também através do ensino (Escola de Aplicação). Percebemos uma extensão que se diversifica tanto qualitativa quanto quantitativamente.

Na PUC, integrados a extensão, temos, também, como mediações: a pesquisa básica e aplicada, a assessoria aos ósrgão da sociedade e os serviços comunitários prestados aos filhos da população marginalizada. Embora no orçamento da universidade católica não exista nenhuma dotação para tais atividades o que lhes dá um cunho de certa precariedade são essas atividades que lhe fornecem o caráter comunitário que vem permitindo receber verbas públicas.

Uma última observação interessante a fazer sobre a configuração atual da extensão nas duas universidades é que apesar da falta crônica de recursos, nos setores visitados, não ouvi nenhuma referência a obrigação do governo ou da Igreja (no caso da PUC) pela manutenção de tais atividades. Pelo contrário há uma aceitação e até mesmo uma apologia total e irrestrita da política de parcerias com a esfera privada, refletindo uma visão de sociedade mais ampla na contemporaneidade.

Para finalizar, levantamos algumas pistas e temas que julgamos importantes para serem desenvolvidas em próximas investigações:

– Estudos de casos:

a) – as Creches da Universidade de São Paulo;

– o Núcleo de Recreação Infantil - USP;

– a Escola de Aplicação da USP.

Pois do ponto de vista das ciências da Educação não foram objeto de pesquisa.

b) no que tange a extensão, um estudo da origem e desenvolvimento da CECAE, objetivando aprofundar a discussão do público e do privado, num estudo voltado para as relações universidade/ empresa.

c) resgatar a história e atual intervenção/militância de um núcleo e centro de pesquisa, vinculado a uma universidade, na história da infância brasileira.

– A configuração da extensão numa universidade pública, confessional e ou privada: discutindo qual a especificidade da mesma nestes contextos diversos.

A maioria dos temas colocados tem como característica predominante a sugestão de um estudo de caso. Ainda que este tenha tido uma certa preponderância nas pesquisas em educação da última década, quando uma nova área de estudos é inaugurada, o primeiro passo é o traçado do quadro mais amplo dessa área, como tentamos realizar, sendo que os passos seguintes são necessariamente um mergulho mais aprofundado em cada setor que compõe o quadro maior, porisso a ênfase no estudo de caso.

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, fornecer este diagnóstico das relações universidade/infância com todas as descobertas e riscos que uma primeira pesquisa pode acarretar.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M.Z.C.M. Extensão Universitária: Uma terceira função. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP, 1991

ANDRADE, M.R. de O. "A abordagem qualitativa da pesquisa" mimeo Faculdade de Educação\UNICAMP, Campinas 1991.

ANDRÉ, Marli.E.A. "Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: Oposição ou convergência?" IN Cadernos CERU , N.3, SÉRIE II, São Paulo, 1991.

ANTUNIASSI, Maria H. R. Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1983.

ARIÈS, P. História Social da Infância e da Família .Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

BRANT, Vinícius C. (coord.) São Paulo: Trabalhar e Viver. Comissão Justiça e Paz de São Paulo. São Paulo.Editora Brasiliense, 1989.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, F. e FERREIRA, Isabel M. Creches e Pré - Escolas no Brasil. São Paulo, Fundação Carlos Chagas\ Cortez Editora, 1992.

CARDOSO, I. A Universidade da Comunhão Paulista. São Paulo.Cortez, 1982.

CARVALHO E SILVA, L.P.M. e outros: Propostas para uma Universidade no Terceiro Milênio. SÉRIE PRÊMIO. COLEÇÃO MEMÓRIA, rio de Janeiro, UFRJ\FUJB, 1991.

CASALI. Universidade Católica no Brasil. Tese de doutorado, PUC.São Paulo,1988

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Brasília, 1988.

CUNHA, L.A. A Universidade Temporã. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

_____, ___ A Universidade Crítica. Ed. Francisco Alves, 1983.

_____, ___ A Universidade Reformanda. Ed. Francisco Alves, 1988.

DEL PRIORE, M. (org.) História da Criança no Brasil Coleção Caminhos da História. São Paulo, Ed. Contexto, 1991.

DEMARTINI, Z. de B. F. "Anotações ". mimeo. São Paulo, s\ data

FAGUNDES, J. Universidade e Compromisso Social Série Teses, Campinas, Editora da UNICAMP, 1986.

FARIA, Ana L. G. de Direito a Infância: Mario de Andrade e os Parques Infantis para crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935 - 1938) . Tese de Doutoramento. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1993.

FÁVERO, M.L.A. A Universidade Brasileira em busca de sua Identidade. Coleção Tempo Presente. Petrópolis, Vozes, 1977.

FERNANDES, F. A Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução? São Paulo, Alfa Ômega, 2 Edição, 1979.

_____,_. Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica. São Paulo,Companhia Editora Nacional, 2 edição, 1979.

FERNANDES, H."Questão em debate: Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa - oposição ou convergência? "in Cadernos CERU N.3, série II.São Paulo.1991.

FONSECA, M. Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para o capital. São Paulo, ed. LOYOLA, 1985.

FREIRE,P Extensão ou Comunicação. Ed. Paz e Terra, 1975.

GERMANO, J.W. Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985. São Paulo, Cortez, 1993.

GOHN, M. G. "Legislação Infantil: Aspectos da Legislação" in Revista Proposições. Vol.III N. 2(8), p.66-78. Campinas. Julho de 1992.

GURGEL, R.M.Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação. São Paulo,Cortez: EUFC: autores Associados, 1986.

KOSMINSKY, E. A criança assistida.Marília. Tese de Doutoramento/UNESP, 1992.

LARROYO História Geral da Pedagogia, São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1974.

LUDKE, Menga. "Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação".Mimeo. São Paulo, FEUSP, 1987.

LUDKE, M. e ANDRÉ,M. E.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, C. A Influência da Família na Socialização da Criança Institucionalizada .Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP.1995.

MONTEIRO, R. C. CACS (Campus Avançado do Cruzeiro do Sul): uma análise crítica. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE/UNICAMP, 1990.

NOGUEIRA, O. Pesquisa Social: introdução às suas técnicas. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1969.

NOGUEIRA, M.A.Educação, Saber,Produção em Marx e Engels. São Paulo, Cortez/Ed. Autores Associados, 1990.

PAIVA,V.P. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Loyola, 1980.

PAIXÃO,Elisa M.C. "Relatório de Pesquisa : Direitos Humanos e o Curriculo da PUC\SP (Parte IV - Levantamento de atividade referentes aos direitos humanos o Núcleo de Trabalhos Comunitários). Mimeo, São Paulo.PUC\SP, 1995.

PEREIRA DE QUEIROZ, M.I."O pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha das técnicas: Algumas reflexões".In Cadernos CERU , Textos 3, 2 Série, São Paulo 1992.

_____,____ "Relatos Orais: do *indizível*ao *dizível*".In Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo, Vértice/Ed. Revista dos Tribunais,1988.

_____, _____."Retrato da USP. VOLUMES I e II. Mimeo. São Paulo, CERU, 1984.

RIBEIRO, D. "Parecer" (s/n). Brasília, 1995. Mimeo, Biblioteca FE-Unicamp.

ROSEMBERG, F. (org.) Creche. Coleção Temas em Destaque. São Paulo. Ed. Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1989.

SANDRI, A.Sindicalismo em tempo de Qualidade Total. Belo Horizonte, EDSINDIELETRO, 1994.

SAVIANI,D. Ensino Público e algumas falas sobre Universidade. São Paulo, Cortez, 1987.

_____, Escola e Democracia São Paulo, Cortez\Autores Associados, 1983.

SÊDA, Edson.O novo direito da criança e do adolescente. Governo do Brasil, Brasília, s/ data.

SILVEIRA, N.A universidade brasileira: A intenção da extensão. São Paulo, Loyola, 1987.

TELES, Maria A. de A. Breve História do Feminismo no Brasil. Coleção Tudo é História. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1993.

THIOLENT,M. Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. Coleção Teoria e História Ed. Polis, 1975.

VÁRIOS AUTORES. Universidade e Educação. Campinas, CEDES: ANPED: ANDES: Papirus, 1992.

VAZ, J.C.de L.A universidade Católica no Brasil. São Paulo/Rio de Janeiro, Loyola/ PUC-RJ, 1983.

VELLOSO, J. "Financiamento do Ensino Superior e a Constituinte"in Educação e Sociedade, n.25; Cortez. São Paulo. Dezembro-1986.

VENÂNCIO, R. P.Infância sem Destino: o abandono de crianças no Rio de Janeiro do Séc.XVIII. Dissertação de Mestrado, São Paulo, USP,1988.

VERGEZ,J.As universidades na Idade Média. São Paulo, EDUNESP, 1990.

VON SINSOM, O.R.de M."Algumas observações sobre o uso do gravador no registro do documento oral". Mimeo, Campinas. FE\UNICAMP, s\ data.