

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

E₂

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Políticas Públicas de educação para as crianças de 0 a 3 anos: o caso de
Guarulhos

Autor: Cristiane Regina Pavioti

Orientadora: Profa. Dra. Maria Evelyna Pompeu do Nascimento

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Cristiane Regina Pavioti e aprovada pela Comissão Julgadora.

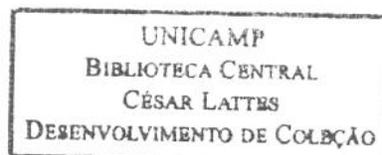
Data: 20/02/2008

Assinatura: *Maria Evelyna Pdo Nas*
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Jey D
Accepo

2008



© by Cristiane Regina Pavioti, 2008.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA: _____
T/UNICAMP P288p
V. _____ EX. _____
TOMBO BCCL 49904
PROC 16P-148-09
C _____ D X
PREÇO 11,00
DATA 06-01-09
BIB-ID _____
cod cit 435485

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

*título diferente
da página de
meio*

Pavioti, Cristiane Regina.
P288p Políticas de educação para crianças de 0 a 3 anos : o caso de Guarulhos /
Cristiane Regina Pavioti. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação infantil. 2. Creches. 3. Políticas públicas. 4. Atendimento
educativo. I. Nascimento, Maria Evelynna Pompeu do. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-028/BFE

Título em inglês : Public politics of education for children from 0 until 3 years: the case of Guarulhos

Keywords: Education of children ; Day care centers ; Public policies ; Attendance education

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento (Orientadora)

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Prof^a. Dr^a. Angela Maria Martins

Data da defesa: 20/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : cristiane.pavioti@gmail.com

AGRADECIMENTOS

Ao final de mais uma etapa de minha vida acadêmica não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus que me proporcionou plenas condições e oportunidades de realizar este trabalho.

Aos meus pais, José e Neuza Pavioti, os quais não mediram esforços desde minha infância para que eu pudesse realizar o sonho de uma vida acadêmica. A vocês, meu carinho, amor e respeito.

Às minhas irmãs, Rosana e Paula, que me apoiaram e ajudaram a cada dia, sempre me lembrando que eu era capaz de fazer aquilo a que eu me propus. A essas meninas adoráveis, meu muito obrigada pelo apoio.

À Professora Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, por ter acreditado em meu potencial e em meu trabalho, propiciando-me grandes trocas de conhecimento e aprendizagem. A ela, toda minha admiração.

Ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, a quem costumo referir-me não como professor, mas sim como um verdadeiro mestre que consegue educar de forma inigualável. A ele, todo meu respeito.

Aos amigos Camila Barreta, Maria Ligia Pompeu, Rodrigo Bruno, Elaine Messias, Danieli Pavioti e Luciane Lima, os quais souberam compreender minhas ausências e sempre me apoiaram para que o melhor fosse feito. A vocês, amizade eterna.

*Não pense que você tem que vencer.
O importante é que você consiga o que deseja.¹⁴*

¹ GRANN, P. E. In: EDLER, R. **Ah, se eu soubesse...** 17.ed. São Paulo: Negócio, 1997. p.39.

LISTA DE SIGLAS

ADI.....	Agente de Desenvolvimento Infantil
CIEE.....	Centro de Integração Empresa - Escola
DNCr.....	Departamento Nacional de Crianças
DOEP.....	Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas
ECA.....	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisas
INEP.....	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS.....	Lei Orgânica da Assistência Social
PIB.....	Produto Interno Bruto
PNE.....	Plano Nacional de Educação
RCNEI.....	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNESCO...	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF....	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Fotografia exposta no prédio do Educriança.....	103
FIGURA 2:	Trabalho com papel reciclado confeccionado pelas mães do programa.....	104
FIGURA 3:	Parede da sala utilizada para encontro com as crianças	106
FIGURA 4:	Parede da sala utilizada para encontro com as crianças	106
FIGURA 5:	Mobiliário da sala utilizada nos encontros com as crianças.....	107
FIGURA 6:	Playground do Centro Educacional Municipal Educriança.....	108
FIGURA 7:	Esboço de Contrato.....	214

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1:** População Infantil de 0 a 3 anos de idade..... 71
- GRÁFICO 2:** Porcentagem da população com idade entre 0 e 3 anos em relação à população total do município..... 71
- GRÁFICO 3:** Creches (próprias e conveniadas) da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, para crianças de 0 a 3 anos, no ano de 2001..... 72
- GRÁFICO 4:** Número de crianças de 0 a 3 anos atendidas pela Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, em Janeiro de 2001..... 72
- GRÁFICO 5:** Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos atendidas pela Rede Municipal de Ensino de Guarulhos em relação à população local nesta faixa etária..... 73

RESUMO

A pesquisa pretende um estudo, através da observação em campo, do modelo de atendimento em Educação Infantil implementado no município de Guarulhos – São Paulo intitulado de “Programa Educriança”, através do qual mães recebem formações ligadas à Educação Infantil para que possam ter melhores condições de educarem seus filhos em suas próprias casas. Traz, num primeiro momento, por meio de pesquisas bibliográficas, um histórico das políticas públicas adotadas em Educação Infantil em diferentes tempos e lugares, além de um estudo a respeito de programas de atendimento nos quais a família é responsável diretamente pela educação de seus filhos. Num segundo momento do trabalho, traz-se à tona as características estruturais e pedagógicas do programa, demonstrando como o mesmo funciona e está sendo desenvolvido no município de Guarulhos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Creche, Políticas Públicas, Atendimento.

ABSTRACT

The research intends a study, through the comment in field, of the model of attendance implemented in Infantile Education in the city of Guarulhos - São Paulo intitled "Educriança Program", through which mothers receive formations about the Infantile Education to have better conditions to educate their children in its proper houses. At the first moment, by means of bibliographical research, the research brings a description of the public politics adopted in Infantile Education in different times and places, beyond a study about attendance programs in which the family is responsible directly for the education of children. In a second moment of the work, it is brought the structural and pedagogical characteristics of the program, demonstrating the developed of program in the city of Guarulhos.

Word-key: Infantile education, Public Day-care center, Politics, Attendance.

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	<i>iii</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>v</i>
<i>Epígrafe</i>	<i>vii</i>
<i>Lista de siglas</i>	<i>ix</i>
<i>Lista de figuras</i>	<i>xi</i>
<i>Lista de gráficos</i>	<i>xiii</i>
<i>Resumo</i>	<i>xv</i>
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – As políticas públicas e a Educação Infantil.....	17
CAPÍTULO II – Propostas alternativas de atendimento em creche.....	45
CAPÍTULO III – Guarulhos e o Programa Educriança.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	
Anexo I – Entrevista com Anastácia Zagatto	
Anexo II – Localização dos Núcleos do Educriança	
Anexo III – Entrevista com Manoel Rodrigues Portugues	

INTRODUÇÃO

A pesquisa analisa algumas das ações que vêm sendo adotadas pela esfera municipal para o atendimento da crescente demanda em Educação Infantil², em especial no atendimento em creches. São objetos desse estudo as ações implementadas pelo poder público no Município Guarulhos – São Paulo, focando o Programa Educriciança, surgido em 2001. Trata-se de um estudo do processo de implementação do programa, buscando responder as seguintes perguntas: como esta estrutura de atendimento dá conta da crescente demanda na educação infantil? Quais os critérios existentes para a implementação deste programa? Quais foram (e são) os recursos existentes para a implementação e manutenção do mesmo? Como se dá a definição do público a ser atendido? Quais as condições de infra-estrutura física, material e humana que o programa dispõe?

Podemos inferir com RUS PEREZ que

² De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394 de 20 de Dezembro de 1996, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [e] será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (Artigos, 29, 30 e 31)

identificação da fase de formação da política, implicando a constituição da agenda e a definição do campo de interesse e formulação das políticas (...) mediante a definição de meta, objetivos, recursos e explicitação da estratégia de implementação (RUS PEREZ, 1998:66)

O Programa Educriança, implementado efetivamente em Guarulhos no ano de 2003³, é uma alternativa que a gestão local encontrou para ampliar o número de atendimento educacional para crianças entre 0 e 3 anos. Chamado inicialmente de *bolsa creche familiar*, o programa constitui-se hoje como um espaço formativo de mães que passam semanalmente por espaços onde são discutidos assuntos referentes à infância, enquanto suas crianças são atendidas por profissionais da educação que desenvolvem atividades pedagógicas com as mesmas.

Processos metodológicos

Trata-se de um estudo de caso sobre processos de implementação. Como afirma CAMPOS (1992):

“o método de pesquisa qualitativo está preocupado em aprofundar os temas de estudo, em conhecer de perto a natureza de um fenômeno social, os próprios sujeitos,

³ Apesar de os primeiros estudos a respeito de uma estrutura de atendimento ter surgido no município em 2001, devido a questões legais, foi somente em 2003 que o programa pode ser implementado no município.

enquanto agentes nas coletividades sociais e a razão de ser de toda a ciência social”.

Numa primeira etapa realizou-se, através de um levantamento bibliográfico, a coleta de dados a respeito do assunto, visando descobrir como as políticas de Educação Infantil vêm evoluindo ao longo do tempo em nossa sociedade.

O estudo de autores como CAMPOS (1992), ROSEMBERG (2002), KRAMER (1982), KISHIMOTO (1988), dentre outros, trouxe condições de entendimento e identificação dos primeiros programas e políticas de atendimento à Educação Infantil implementadas, assim como quais são os critérios pré-estabelecidos em legislações e diretrizes tidas como essenciais no que diz respeito a creches e pré-escolas no Brasil. Uma vez construída esta base teórica, tivemos o aporte necessário para o estudo da estratégia adotada no município e pudemos avaliar se o mesmo atende ao proposto pelas leis da educação nacional em relação a Educação Infantil.

Focando a atenção sob o aspecto metodológico que deve englobar um estudo de caso, podemos, conforme RUS PEREZ (1998),

(...) identificar na literatura especializada pelo menos três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais. A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos

que os programas adquirem ao final do processo, de outro. A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais. A terceira refere-se às condições que propiciam ou entram o processo de implementação (: 71, apud NEPP, 1995).

Como o programa já foi implementado e encontra-se hoje em fase de desenvolvimento, a pesquisa teve seu foco na primeira dimensão estabelecida, que dará conta das relações entre a formulação do programa de atendimento e os resultados obtidos após o processo de implementação. Para Rus Perez (1998: 65)

O estudo de um processo de implementação é uma subárea específica da pesquisa de avaliação de política que, dentre outros tipos, inclui a avaliação de processo. Enquanto a avaliação de impacto diz respeito aos efeitos do programa sobre a população alvo, conforme tem apontado recorrentemente a literatura especializada sobre o assunto, a avaliação processual representa chances de monitoração dos processos responsáveis pela produção do efeito esperado (Figueiredo e Figueiredo, 1986), tanto quanto da própria dinâmica do

curso das decisões e atividade-meio, sendo essa uma perspectiva bastante promissora.

Este foi o estudo que procuramos desenvolver, porém, acreditamos que seria necessário, além do estudo das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro, passarmos pelas duas outras dimensões, uma vez que verificamos as ações, intervenções, obstáculos e condições propícias encontradas ao longo desses quatro anos em que o projeto está sendo vivenciado no município.

Investigamos, através da análise do documento “Educriança – Módulo Zero”⁴ e do Caderno “Programa Educriança” (distribuído aos moradores do município de Guarulhos no ano de 2001 a fim de apresentar à população os principais objetivos e estratégias do programa), quais eram as principais ações propostas pelo Programa Educriança.

Além dos documentos citados, constituíram-se como nossas fontes primárias de pesquisa uma entrevista de cerca de duas horas com a coordenadora geral do projeto, Profa. Anastácia Policarpo Gomes Zagatto e uma outra entrevista, com cerca de três horas e meia com o Sociólogo e

⁴ Este documento trata-se de um histórico do programa Educriança que está sendo escrito pelos coordenadores pedagógicos do Programa e encontra-se em fase de elaboração, não podendo ser considerado, portanto, um documento oficial do município, mas que nos foi disponibilizado pelo Professor Manoel Rodrigues Português para que pudéssemos ter maior contato com a realidade do Programa Educriança.

coordenador pedagógico do Programa Educriança, Manoel Rodrigues Português.

A análise dessas fontes primária possibilitou-nos desenhar o cenário que estava posto no município de Guarulhos no ano de 2001, quais os fatores que levaram a decisão por este programa e não por outro, quais os apoios e críticas recebidos, bem como quais as mudanças que foram necessárias no processo de implementação do mesmo.

Para tal análise, consideramos as seguintes variáveis:

- Dependentes (grau e forma de implementação): como a implementação do Programa Educriança se desenrolou no município de Guarulhos? O processo teve obstáculos durante a ocorrência?
- Intervenientes (dinâmica dos agentes): como formuladores e implementadores trabalharam neste processo? Como a sociedade reagiu à implementação deste programa?
- Independentes (estrutura de operação: organizacional, jurídica, financeira): como a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos organizou-se político, jurídico e financeiramente junto ao processo de criação e implementação do programa? Quais foram os respaldos legais para implementação do mesmo e quais recursos utilizados (financeiro, humano)?

TABELA 1 – VARIÁVEIS E INDICADORES DA PESQUISA

VARIAVEIS	Dependentes Grau e forma de implementação	Intervenientes Dinâmica dos agentes (negociações/resistências)	Independentes Estruturas organizacionais (financeira, jurídica, de atendimentos)
INDICADORES	<p>Ano de implementação do programa</p> <p>Leis e documentos que embasaram a implementação</p> <p>População imediatamente atendida e objetivos de atendimento</p>	<p>Qual demanda existente para a educação infantil no município</p> <p>Como se chegou a proposta atual do programa</p> <p>Quais critérios utilizados para escolha do público atendido</p>	<p>Nº de crianças atendidas</p> <p>Infra-estrutura de atendimento</p> <p>Critérios pedagógicos levados em consideração</p> <p>Formação profissional dos agentes</p> <p>Recursos utilizados na implementação e disponíveis para a manutenção do programa</p>

Como fontes secundárias de pesquisa nos valemos de autores como RUS PEREZ (1998) para tratar do assunto de políticas públicas, RIZZINI, CASTRO e SATOR (1999) no que se refere à questão de programas sociais, além de consultas a ROSEMBERG (1976, 2002), KRAMER (1982), CAMPOS (1992, 1995), NASCIMENTO (2001), autores estes que tratam essencialmente das questões ligadas à Educação Infantil.

De acordo com RIZZINI, CASTRO e SATOR (1999),

“os programas sociais devem basear suas ações sobre a situação da população atendida, a chamada análise situacional” e que “alguns projetos e programas

muitas vezes deixam de realizar todo o seu potencial em função do desconhecimento da conjuntura específica que envolve sua população e a melhor maneira de operá-la para realizar seus objetivos” (: 17).

Concordando com a importância dessa análise situacional e considerando a necessidade de entrevistar os formuladores e implementadores do programa, construímos, a partir de dados estatísticos (censo IBGE e análise de documentos oficiais, como boletins informativos da Secretaria de Educação), um breve cenário do município, do qual constam dados a respeito de:

- Número de creches sob responsabilidade do poder público
- Como e qual população vem sendo atendida pelo programa, além de um levantamento a respeito de quais locais vem sendo feito o atendimento, qual a faixa etária do público atendido, qual a renda dos atendidos.

Uma vez desenhado este cenário identificamos quem eram os responsáveis pelo programa no município e a partir daí, identificamos os formuladores/ implementadores desta estratégia de atendimento. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas, tendo como base a definição de RIZZINI, CASTRO e SATOR (1999: 63), os quais, ao discorrer sobre a mesma conceituam:

“[...] é aplicada a partir de um número pequeno de perguntas, para facilitar a sistematização e codificação. Apenas algumas questões e tópicos são pré-determinados. Muitas questões podem ser formuladas durante a entrevista e as irrelevantes abandonadas. [...]. O entrevistador que optar por perguntas abertas deve estar bem preparado no sentido de ter uma boa percepção em relação que está sendo construída e, ao mesmo tempo, não fugir da intenção da pergunta, mas manter uma relação ética com o entrevistado. Mesmo quando se utiliza um roteiro as entrevistas oferecem ao entrevistador uma amplitude considerável de questões. O excesso de intervenções, as interpretações do entrevistador, controlando demasiadamente o conteúdo pode atrapalhar o entrevistado e induzi-lo a valorizar determinada temática em detrimento de outras que deveriam surgir espontaneamente”.

Nosso primeiro contato foi com o Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP), no qual conhecíamos pessoas que poderiam nos orientar em relação a quem procurar para conversar a respeito do Programa Educiança. A informação que nos foi passada é de que deveríamos entrar em contato com a Sra. Anastácia Policarpo Gomes

Zagatto então coordenadora geral do projeto e que tinha acompanhado o processo de construção e implementação do programa desde o começo.

Considerando que as estratégias foram formuladas e implementadas por um grupo de pessoas, optamos pela entrevista individual, uma vez que como discorre RIZZINI, CASTRO e SATOR (1999: 64), a entrevista individual permite “*a compreensão das diferentes atitudes, comportamentos e opiniões sobre o mesmo assunto.*” Nestas entrevistas, buscamos identificar:

- Quais são os objetivos da modalidade de atendimento implementada;
- Quais são os recursos disponíveis e recursos gastos para a implementação;
- Quais são os espaços utilizados para a realização das atividades e,
- Qual a formação oferecida aos profissionais que estarão diretamente com a criança.

Breve relato do trabalho de campo

Nosso primeiro contato foi com Manoel Rodrigues Português, coordenador pedagógico do Programa Educriança, que nos encaminhou a Coordenadora Geral do programa, Anastácia Policarpo Gomes Zagatto.

Pensando na concepção de RIZZINI, CASTRO e SATOR (1999) exposta acima, preparamos-nos para esta conversa com um questionário semi-estruturado, com poucas perguntas e pontos-chaves que nos dariam condições de entender todo o processo que foi desenrolado no decorrer das ações do programa. Começamos a conversa tratando do histórico do programa e, a partir disso, fomos elaborando questões a respeito de como o Programa Educriança entrou na agenda do município, quais foram as pessoas envolvidas, quais os caminhos legais percorridos e principalmente, como era o atendimento atual do programa.

Durante a conversa, solicitamos da coordenadora os documentos oficiais existentes sobre o programa. E, qual foi a nossa surpresa, quando ela disse que muito pouco (ou praticamente nada) havia documentado pelo programa, alegando que este processo de sistematização e construção de documentos estava começando a ser realizado naquele momento. Um único documento oficial que existe é um decreto baixado pelo prefeito que, conforme será exposto no trabalho, deu o alvará de funcionamento do

1

programa no município, uma vez que este não tinha sido aprovado na Câmara Municipal.

Mesmo sem possuir documentos legais, a conversa com a coordenadora geral do programa foi bastante proveitosa, pois esta, por fazer parte das ações desde o início, trouxe-nos informações valiosas em relação ao Programa Educriança. Anastácia Policarpo Gomes Zagatto falou-nos sobre os primeiros passos do programa, quais os atores que apoiaram e quais os atores que ficaram contra a implantação do programa no município.

Nossa próxima visita a Guarulhos aconteceu alguns dias após a conversa com a Coordenadora. Desta vez, seríamos levados a conhecer a sede do Programa Educriança, inaugurada em Março de 2005. Fomos acompanhados pela Sra. Anastácia Zagatto, que sempre se mostrou disposta a nos atender.

Chegamos ao local por volta de oito horas da manhã e nos deparamos com um cenário bem tranquilo, sem muita movimentação. Essa calma logo foi explicada: aquele era um dia da semana em que não havia formação com as mães e nem atividades com as crianças, mas apenas da equipe pedagógica responsável pelo programa e educadores que realizam a formação com as mães do programa. Toda a infra-estrutura do prédio foi-nos apresentada e pudemos acompanhar por alguns minutos a

formação que estava sendo dada aos educadores. Todos pareciam muito atentos e participativos no tema discutido no dia que girava em torno da temática saúde. A forma utilizada de registro neste dia foram fotografias, que serão expostas ao longo do trabalho.

Já tínhamos uma visão geral do Programa Educriança. A conversa com a Sra. Anastácia Policarpo Gomes Zagatto, o contato com a sede do programa trouxe-nos informações novas que muito acrescentaram nas discussões a respeito da política pública implementada. Teríamos agora que obter maiores informações a respeito dos aspectos pedagógicos do programa. Para isso agendamos um horário com o Manoel Rodrigues Português para que ele nos desse informações a respeito de:

- Quais são as bases teóricas de embasamento das ações do Programa Educriança;
- Como são dados os processos formativos da equipe que trabalha com mães e crianças;
- Como são realizadas as avaliações destes processos, e de que forma se garante que as ações desenvolvidas alteram a vivência de mães e crianças.

O mesmo processo de entrevista semi-estruturada foi utilizado com Manoel Rodrigues Português que, além de responder nossos questionamentos (os pré-definidos e aqueles que iam surgindo na

conversa), apresentou um esboço do documento que está começando a ser escrito a respeito do Educriança, documento que sistematiza o que foi realizado no programa até hoje e que nos serviu para maior detalhamento das ações. Mesmo tratando-se de um documento ainda não publicado no município, utilizamos (com autorização da coordenação do programa) alguns trechos que consideramos importantes no decorrer da escrita do trabalho.

Nossas próximas idas ao município foram para visitaçã o e participação nos grupos de formação⁵ que ocorriam as mães inscritas no programa. Como queriamos ter a noção de como eram os dias de formação na Sede do Programa, ficou acordado com a coordenação do programa que as mesmas se realizariam na sede do Programa Educriança e não nas escolas que também desenvolviam este trabalho, mas que ficavam localizadas nos demais bairros do município. Optamos por concentrar nossas ações na sede do programa, mas sempre buscando informações a respeito do trabalho desenvolvido na escola.

É importante citar que num primeiro momento de formulação do projeto da pesquisa e quando tínhamos apenas algumas informações a respeito do programa, pensamos em realizar entrevistas e aplicar

⁵ Estes grupos constituem-se de aproximadamente 25 mães (por grupo) inscritas no programa e que recebem, através de palestras e cursos ministrados por profissionais alocados no programa (profissionais da área da assistência social, pedagogia, psicologia e saúde), orientações sobre assuntos relacionados à Educação Infantil.

questionários às mães que são atendidas pelo programa, porém, ao constatar que cerca de oito mil mães e crianças estão inscritas hoje no programa, consideramos que trabalhar com dados de apenas uma pequena parcela delas tiraria a veracidade de nossa pesquisa, que estaria mostrando a opinião de uma pequena minoria e não de um todo participante. Ao discorrer o trabalho, fazemos breves apontamentos sobre observações que tivemos durante as visitas às formações, mas sem explicitar a opinião de nenhuma delas. Uma vez realizada as entrevistas e análises dos documentos disponibilizados, passamos para a sistematização de nossa pesquisa.

No primeiro capítulo trazemos um histórico da educação infantil, bem como um apanhado a respeito de políticas públicas que basearam nossos pensamentos nas observações que fizemos do programa estudado.

No segundo capítulo apresentamos um esboço de propostas alternativas de atendimento em creche, tanto no âmbito nacional quanto em âmbito internacional.

Já no terceiro capítulo traçamos o cenário do município de Guarulhos e da estratégia de atendimento a crianças de 0 a 3 anos adotada por este município. Partimos para uma sistematização e análise dos dados obtidos, visando abordar o processo de implementação do programa.

E, finalmente nas considerações finais, tratamos de apresentar aspectos mais relevantes do Programa Educiança e identificar se essa estratégia de atendimento limita-se a dar conta da situação local ou estão preocupadas também com o cumprimento do papel social e com questões referentes à educação infantil em âmbito nacional.

CAPITULO I

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A vertente política assumida

O Programa Educricança implementado no município de Guarulhos traz a tona questões referentes à estrutura de atendimento em educação infantil, apresentando-se como uma estratégia de ação para suprir a deficiência de vagas, em especial no que se refere ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos.

É preciso esclarecer que Estado e Governo, bem como Políticas Públicas e Políticas Sociais, não caracterizam a mesma coisa e devem ser diferenciadas no que diz respeito à conceituação.

Ressalta HOFLING (2001),

[...], é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação

política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Consideramos que Políticas Sociais caracterizam a intervenção estatal na área social, a qual sempre existe. Segundo a autora, na diferenciação entre Políticas Públicas e Políticas Sociais, as Políticas Públicas podem ser entendidas como

"Estado em ação" (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...]. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Paralelamente, Políticas Sociais

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das

desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico⁶. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Para HOFLING (2001),

As políticas sociais [...] se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem "feições" diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado.

DRAIBE (1997) afirma que as Políticas Sociais podem ser consideradas concomitantemente o “Calcanhar de Aquiles” do Estado e um campo de especial interesse das reformas institucionais, uma vez que foram muito pouco reformados e paralelamente tem sido muito forte a inovação institucional experimentada pelas políticas, programas e mesmo sistemas nacionais de proteção social.

É importante focar que políticas sociais não constituem o Estado de Bem Estar Social, haja vista que o conceito de Políticas Sociais é ponto divergente entre diversos autores, e, em contrapartida, o Estado de Bem

⁶ Grifo nosso.

Estar Social⁷ pode ser considerado um produto histórico, surgido após 1945, em detrimento da necessidade de certas camadas sociais. Para OFFE (1984), *as políticas sociais são usadas para evitar uma grande ruptura, e podem ser entendidas como uma ação do Estado para manter a sociedade em equilíbrio e que desenvolve supostos equacionamentos frente aos problemas estruturais da sociedade capitalista contemporânea*. Nas palavras de SANTOS (1979) toda política – programa social tende a mudar a realidade social e ainda, se considerarmos VIANA (1997), o Welfare State implica seguridade social, arranjos públicos de proteção social contemporâneos. Podemos considerar então, que a necessidade social trazida pelo pós-guerra e as desigualdades geradas, exigem do Estado uma maior participação social, uma ampliação das políticas sociais, buscando se não extinguir, ao menos diminuir as diferenças sociais existentes. É através destas políticas que se constituiria o Welfare State.

⁷ Na vertente marxista, uma das funções importantes do Estado é a manutenção das políticas sociais. Esta considera que analisar dialeticamente a sociedade é admitir que a história de uma sociedade não é contínua, mas determinada pelas contradições entre diferentes grupos e classes dessa sociedade. Essas contradições são as mesmas que por vezes exigem a presença de um Estado interventor, implementador de políticas que visem ao bem-estar.

Podemos considerar cinco fatores que influenciam o Estado de Bem Estar Social:

- Transformação de atitude diante da pobreza;
- Investigações de contingências sociais;
- Estreita associação desemprego e oferta;
- Desenvolvimento do capitalismo de mercado com política específica do Estado de Bem Estar Social;
- Organização da classe trabalhadora.

ARRETCHE (1995), entende o *Welfare state* como um desdobramento necessário às mudanças trazidas pela industrialização nas sociedades. Neste contexto, a concepção teórica da origem e do desenvolvimento dos programas de *Welfare* faz parte de um processo que é definido, fundamentalmente, pela evolução lógica e natural da ordem social.

O crescimento econômico e seus resultados demográficos e burocráticos são causa fundamental da emergência generalizada do Estado de Bem Estar. A industrialização tem efeitos sobre a estrutura da população sobre a estrutura da renda. Ela exige um novo tipo de trabalhador com hábitos distintos do camponês. E, dentre outros aspectos, a industrialização implica também na competição no mercado de trabalho, na fragilização do idoso, da criança e da entrada da mulher neste setor. Enfim, uma gama de mudanças sociais que irão exigir programas assistenciais com a finalidade de garantir a integração social.

Parece-nos ter ficado claro com as exposições acima, a função do Welfare State em uma sociedade, a qual podemos caracterizar como reguladora das diferenças sociais. A grande questão amplamente discutida atualmente é em relação à manutenção deste Estado de Bem Estar Social, o qual parece apresentar cada vez mais indícios de estar em processo de falência. Devemos considerar que os gastos com programas sociais somente são possíveis porque a industrialização permite um vasto crescimento da riqueza das sociedades e que os programas sociais dependem de um

excedente nacional suficiente para financiá-los, e está aí o ponto central do desequilíbrio do Estado de Bem Estar Social, uma vez que, como muito bem colocado por VIANA (1997), o Welfare State na grande maioria das vezes é planejado para o pleno emprego, e, ao se deparar com o desemprego crescente (fato atual) é gerado um desequilíbrio em relação ao que se tem para distribuir e o que é preciso distribuir.

Para ESPING ANDERSEN (1996), o Estado de Bem Estar Social, da maneira como foi constituído no pós-guerra, não se sustenta na realidade atual, uma vez que os países se vêem obrigados a diminuir o investimento social para satisfazer normas internacionais em oposição à crescente demanda dos serviços sociais. Para ele, as premissas do Estado de Bem Estar Social consideravam basicamente o aumento de postos de trabalho, o consumo em massa e a redistribuição de renda, configurando uma sociedade menos estratificada e mais igualitária. O autor coloca a entrada da mulher e do jovem no mercado de trabalho, o envelhecimento da população e os avanços tecnológicos e suas conseqüências para a oferta de postos de trabalho como as principais causas do desemprego. Situação esta que causa um colapso na redistribuição de renda. Para o autor, Welfare State pós-guerra se inspirou num trabalhador sênior, que está desaparecendo e a maior expectativa de vida causa discrepância na relação entre pessoas que contribuem e aposentados. Exemplo bem recente desta

discussão pode ser encontrado nas palavras de SUELI CALDAS (2005), à Folha de São Paulo, no qual considera que

o século 21 começa marcado por um dilema que causa alegria e aflição ao mundo: o homem tem vida cada ano mais longa e em pouco tempo será normal viver 100 anos. Mas sem novas regras que incorporem esse adicional de vida, o sistema previdenciário dos países corre o risco de quebradeira em cadeia e o pagamento de aposentadorias ameaça entrar em colapso. O dilema tem preocupado os governos no planeta, mas ações concretas para mudar regras previdenciárias encontram resistências e enérgica oposição. Por enquanto, de jovens e idosos, juntos, mas o agravamento do problema tende a romper essa aliança e criar uma situação inusitada de conflito de interesses, em que os jovens se sentirão explorados pelos idosos e passarão a tratá-los como adversários.

ESPING ANDERSEN (1996), aponta, contudo, que algumas estratégias de reforma têm se delineado a partir do retorno de um Estado de Bem Estar Social, residual, baseado na modificação das relações entre público e privado e de estratégias que buscam uma equidade e apoio mútuo. Coloca três soluções utilizadas por alguns países, as quais ressaltam que a escassez de locais de trabalho não-qualificados, seguros e

bem remunerados não implica no desmonte do Estado de Bem Estar Social:

1. “convergência”: os países industrializados recentemente tendem a aumentar os salários e os custos do bem-estar;
2. “economia de serviços”: o setor terciário atualmente é visto como preponderante no crescimento da oferta de emprego;
3. “solução da inversão social”: eliminar o problema da desqualificação por meio da capacitação e da educação para o trabalho.

DRAIBE (1997), vem reafirmar-nos esta crise, ao considerar que o Estado de Bem Estar Social pode ser considerado sim como um redutor de desigualdades dentro da sociedade capitalista, o qual visa diminuir as gritantes diferenças produzidas pelo sistema, de forma a garantir as condições básicas de vida, porém, o mesmo vem sofrendo crises estruturais, principalmente devido ao desemprego estrutural, subemprego, emprego precário e baixa qualidade, a informalização das relações de trabalho e outras mais, que acabam resultando no aumento da desigualdade. Para a autora, há três tipos de efeitos sistêmicos que desequilibram o Welfare State:

- Questões de dimensão financeira;
- Alterações na definição e localização dos sujeitos sociais;

- Deslocamento de demandas entre programas sociais.

O fato é que durante os 30 anos pós-guerra, o Welfare State manteve-se equilibrado devido ao pleno emprego, o que hoje não ocorre mais. A falta de integração das políticas sociais também agravam a crise. DRAIBE (1997) afirma, porém, que não podemos delegar somente a estes motivos o desequilíbrio das políticas sociais, pois as mesmas

“perdem eficácia na produção de equidade porque os referidos deslocamentos e recomposições de programas não são efetivos substitutivos do sistema anterior, organizado segundo os princípios dos estruturadores do Welfare State”. (Op. Cit: 9)

Para ela, estamos diante de um círculo vicioso e perverso entre igualdade e crescimento, entre proteção social e desenvolvimento econômico, entre crescimento econômico e distribuição eqüitativa dos seus frutos. Nas palavras da autora,

“diferentemente do que pretendeu a simplificação neoliberal radical, a renovação e a revitalização dos sistemas de proteção social, apoiados em forte capacidade condutora dos Estados, estão entre as condições de possibilidade de integração na economia mundializada, pelo menos para aqueles países que pretendem fazê-lo com autonomia e competitividade,

conferidas por sólida base democrática e sustentada dinâmica de crescimento econômico”.(Op. Cit: 11).

De acordo com VIANA (1997), a participação dos atores sociais é essencial na resistência do desmonte do Welfare State, e considera fundamental para o desenvolvimento do mesmo:

- A natureza da mobilização de classes ou organização das categorias de trabalhadores
- Estruturas de coalização política de classes e grupos
- O legado histórico da institucionalização do regime do Welfare State

KING (1988) contribui para a discussão dizendo que o Estado de Bem Estar Social avançado possui estruturas e benefícios associados às estruturas sociais que eles próprios remodelaram se tornando resistência ao desmonte, (des)investimento ou redução dos estados de bem estar sobre pressões de governos neoliberais.

VIANA (1997), considera que o Estado de Bem Estar Social continua a ser uma referência decisiva na concretização dos direitos da cidadania, e não acredita num desmonte do mesmo. Em suas “notas menos pessimistas”, considera que

*“o novo sistema econômico lesa a política social, mas não **necessariamente** a destrói. As maneiras diversas pelas*

*quais os Estados tem enfrentado as dificuldades mostram que a **necessidade** reside, antes, em encontrar caminhos adequados às realidades singulares de cada um, o que só pode ocorrer na esfera política, e mediante acordo entre os interessados” (Op. Cit.:164).⁸*

Como pode ser visto, as divergências em relação ao Welfare State são inúmeras. Surgido da necessidade de equalizar condições sociais, ou ao menos, diminuir as diferenças existentes entre as camadas sociais, a implementação destas políticas parece cada vez mais necessária e ao mesmo tempo mais difícil.

É neste âmbito que pretendemos discutir as estratégias de atendimento adotada pelo município em relação à demanda em Educação Infantil. Até que ponto estas estratégias podem ser consideradas como uma política de intervenção do Estado que visa à equalização ou, como dito acima, diminuição das diferenças sociais existentes?

A nosso ver, a cada estratégia desta adotada pelos governos municipais busca-se primeiramente o adiamento da “ruptura” citada por OFFE (1984), uma vez que, criam-se estratégias para aqueles que, não tendo acesso às creches integralmente mantidas pela esfera pública em Educação Infantil, encontrem nessas estratégias uma maneira de “resolver” sua situação. Seria este um “falso” equacionamento dos

⁸ Grifo da autora.

problemas estruturais existentes? Questiona-se se o governo municipal, ao adotar estas medidas estaria reduzindo as desigualdades sociais ou apenas disfarçando essas desigualdades? Ao elaborar estas políticas, está sendo levado em consideração todo o histórico da educação infantil e as conquistas até hoje obtidas?

Nas palavras de CAMPOS, Maria M. (2001:11)

As análises mais recentes sobre o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado Brasileiro revelam que, apesar de o montante de recursos nelas aplicado não poder ser considerado como pequeno, em comparação com o Produto Nacional Bruto, seus resultados têm sido pouco significativos exatamente junto às populações mais pobres e, portanto, mais dependentes dessas políticas para sua sobrevivência e bem estar.

Representado o setor mais frágil no interior dessas faixas mais pobres, as crianças pequenas sofrem, mais que outros grupos, os efeitos mais adversos das distorções e desequilíbrios identificados nessas políticas.

De acordo com NASCIMENTO (2001),

Historicamente atreladas às políticas assistenciais, as creches configuram-se como um desafio político cuja concretização de metas, no tocante à extensão e melhoria de infra-estrutura física e qualitativa do atendimento, impõe e pressupõe um acurado diagnóstico do setor. (: 11).

Para CAMPOS, Rosânia (2004)

Como uma área que ainda está vinculada as “demandas do mercado”, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos caracteriza-se por movimentos cíclicos de expansão e retraimento, que em geral são condicionados por fatores externos às necessidades infantis. (: 1)

Perguntamo-nos então, se este histórico, se estas conquistas vêm sendo contempladas na adoção dessas estratégias. Acredita-se ser necessário ao trabalho expor não apenas as conquistas obtidas, mas também um breve histórico sobre esta modalidade de ensino. Buscaremos, nos próximos parágrafos, trazer a tona uma linha do tempo que demonstre os caminhos percorridos até o momento pela Educação Infantil.

Caracterizada inicialmente pelo prevalectimento da iniciativa privada, de caráter assistencial-filantrópico e ocupando lugar da falta econômica e moral da família (HADDAD, 1993:25), a existência de creches, inicialmente, só se justificava para atender a necessidade de mulheres

viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas mães não competentes. A creche, portanto, não legitimava a condição de mulher trabalhadora, devendo somente evitar e prevenir a desorganização familiar. (IBIDEM).

De acordo com NUNES (s. d.),

A política de atendimento à criança de 0 a 6 inaugura-se na década de 30, especialmente após 37, em plena vigência do Estado Novo. É neste período que a preocupação com a criança pequena, filha da família trabalhadora, começa a ter visibilidade, sobretudo na perspectiva da formação do “homem de amanhã”. Resguardando-se a criança, resguardar-se-ia a família, unidade básica de reprodução social dos trabalhadores.

Conforme CAMPOS (2001), foi somente na Constituição de 1988 – devido a mobilizações que buscavam sensibilizar os legisladores para diferentes questões, dentre elas os direitos da criança – que surgiram as primeiras referências aos direitos específicos das crianças, atribuindo ao Estado o dever de atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. Para a autora, este fato representa um extremo avanço em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira.

Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação da criança. (Campos, Op. Cit: 18)

A subordinação do atendimento em Educação Infantil à Educação representa, ao menos legalmente, avanços em relação ao assistencialismo predominante muitas vezes nos programas voltados para a educação infantil, principalmente no que se refere à creche, até então desintegradas das pré-escolas. Desde então, Estados e Municípios (que ficam responsáveis pela manutenção de programas de educação pré-escolar), abarcam a responsabilidade de atendimento às crianças nesta faixa etária. Creches e Pré-escolas passam a ser vistas, a partir deste momento, não apenas como para atender as necessidades de mães que trabalham ou mesmo para o “cuidar” de crianças “órfãs” como descrito acima; elas agora se caracterizam como um direito de todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação.

Devido ao grande público infantil, a obrigação de atendimento a esta demanda faz-se hoje uma das principais preocupações de gestores educacionais.

Utilizando-nos das palavras de RIZZINI (1997),

Em meio a grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcam a era industrial capitalista do século XIX, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental. A criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. (: 24).

Como dito anteriormente, no Brasil, esse cunho social, de competência administrativa do Estado, é consolidado a partir da Constituição de 1988, determina-se as primeiras referências legais aos direitos específicos das crianças, atribuindo ao Estado o dever de atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. Nas palavras de PALMEN (2005),

(...) a creche, que antes era considerada apenas como uma instituição de guarda para o filho da mãe trabalhadora, é vista como mais do que uma conquista, mas como um direito social de assistência. O educar e o cuidar da criança fora de casa configura-se como uma opção da família, tornando-se as instituições de Educação Infantil complementares à mesma.

Se em suas origens as instituições de Educação Infantil estavam mais próximas à mãe do que de seus filhos, o direito da criança de atendimento em creches passou a ser garantido a partir de 1988 (...), não restringindo o direito à assistência unicamente à mulher. (:39)

Desta forma, as atribuições de estados e municípios em relação à creches e pré-escola crescem de maneira grandiosa, e estes agora, deveriam ser responsáveis pelo levantamento de dados, criação de legislações e inclusão de creches e pré-escolas ao lados dos demais níveis de ensino. Fato também relevante refere-se a permissão de repasses de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas que comprovassem finalidades não lucrativas, fazendo com que todas as instituições que tivessem atendimento em educação infantil subordinassem-se à fiscalização e supervisão do Estado, que deveria acompanhar estes trabalhos.

Ainda em relação à Constituição de 1988, de acordo com CAMPOS, M. M., a criança ganha especial atenção no capítulo que se refere aos direitos da criança:

O artigo 227 é, dos artigos da Constituição, aquele que define de forma mais abrangente os direitos da infância brasileira: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com

absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (1992: 27)

A partir deste momento, toda decisão e legislação que fosse elaborado em relação à criança de 0 a 6 anos estaria respaldada na Constituição do país, e deveria obedecer a seus preceitos. E é isto que acontece. De acordo com o determinado em Constituição é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a qual, em relação à Educação Infantil, afirma que:

*(1º) ela é um direito da criança de 0 a 6 anos e **um dever do Estado que se efetiva mediante atendimento em creches e pré-escolas** (art. 4º, IV);*

*(2º) não é obrigatória, o que significa que não há responsabilidade do Estado em prover **imediatamente** vagas para todo o universo populacional de 0 a 6 anos, nem todas as crianças entre 0 e 6 tem obrigatoriamente que freqüentar a educação infantil;*

(3º) o atendimento, sempre que oferecido pelo Estado, é gratuito independentemente da condição social daquele que o procurar;

(4º) a educação infantil será submetida a padrões mínimos de qualidade de ensino que se operacionalizam, por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (art 4º, IV); (NASCIMENTO, 1999:102).⁹

Em relação a Leis e Diretrizes, apesar desta dizer no parágrafo 2º que o Estado não tem obrigatoriedade em prover imediatamente vagas para todo o universo populacional de 0 a 6 anos, o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2001, prevê que, em cinco anos, 30% das crianças de até três anos deverão ser atendidas em creche e 50% em 10 anos.

Ainda em relação a LDB, para NASCIMENTO (2005),

*(...) a inserção da educação infantil numa lei que regulamenta a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino significa que ela se configura como componente de um sistema de ensino; e, ainda, que o processo educativo que lhe é próprio ocorre em instituição regular, de caráter **escolar**¹⁰, o qual deve ser objeto de fiscalização e submissão aos órgãos superiores (Ministério da Educação – MEC, Secretarias Estaduais e/ou Municipais, Conselhos de Educação). (: 103)*

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Grifo da autora.

Considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o mesmo nos coloca que

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Se considerarmos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI o mesmo pontua que:

"A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficiente e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento[...]" (RCNEI, 1999, p. 14, vol.I); no transcorrer de seus três volumes, não discute como isso será alcançado no país, quais serão as políticas desenvolvidas, ressaltando apenas que: "A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições." (RCNEI: .41, vol.I).

Se pensarmos no campo da Assistência Social, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) também faz menção ao direito da educação, colocando-nos que:

Art. 1º. A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da

sociedade para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Bem, se, foi a partir de 1988 que a Educação Infantil ganhou espaço na constituição e a LDB, por sua vez, dá ênfase ao que deveria caracterizar este atendimento, gostaríamos de abrir a discussão a respeito de modelos “alternativos” de creches (alguns autores discordam da utilização deste termo, alegando que “*o adjetivo alternativo está mal empregado na medida em que, geralmente, os programas possuem um caráter propagandístico, são emergenciais e provisórios, deixando de lado aspectos educativos e identificando-se muito mais com função de guarda*”).(ROSEMBERG, 1999 *apud* ROSSETTI, RAMON & SILVA (2002: 93)). Por não termos encontrado um termo que melhor defina este tipo de atendimento, manteremos a denominação) os quais provêm dos ideais daqueles que, para NASCIMENTO,

“embora afirmem a importância de instâncias coletivas de cuidado e educação, imputa-lhes um caráter substitutivo ocasional dos cuidados maternos; neste caso, o incentivo ao modelo de “mãe-crecheira” é apregoado”.
(Op. Cit: 119).

O fato é que, apesar de a Educação Infantil, em especial o atendimento a crianças de 0 a 3 anos ter entrado para a discussão política

nacional, houve controvérsias quando o assunto refere-se a destinação de recursos para o atendimento desta faixa etária. Para NASCIMENTO (2005),

Se a lei determina que o atendimento estatal é gratuito, ela não é clara no que diz respeito aos recursos que implementarão este novo nível de ensino. É verdade que a emenda 14 à Constituição Federal definiu a responsabilidade do município em relação as creches, questão até então ausente no texto constitucional. Mas, ao mesmo tempo, que determina prioritariamente a utilização dos 25% no ensino fundamental, não estabelece com clareza o montante, ou mesmo a percentagem, que deve ser destinado à educação infantil. (...)

A questão, no entanto, diz respeito à ausência de uma definição precisa das fontes de recursos que farão com que a educação infantil efetivamente se constitua em um atendimento de caráter nacional, seja na oferta, seja no modelo de atendimento, tal como sua adoção pela LDB faz crer que deva (p. 104-105)

Em matéria do jornal Folha de São Paulo (2004)¹¹ identifica-se a educação infantil como um dos maiores desafios da educação nacional

¹¹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u16027.shtml>. Acesso em 09/10/2004.

atualmente. Afirma que, “*para atender às metas nacionais de ensino, o Brasil terá de elevar em 470% o número de crianças em creches até 2011*”. Dados de estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Brasil (INEP) no ano de 2004 demonstram que, para cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE),

o País terá que elevar de 756 mil para 4,3 milhões o número de crianças nas creches públicas do País, até 2011. Na pré-escola, o atendimento público deverá ser quase duplicado, passando de 3,9 milhões para 7,2 milhões de estudantes.

Essa elevação deve-se ao fato de em relação à Educação Infantil,

o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2001, prevê que, em cinco anos, 30% das crianças de até três anos deverão ser atendidas em creche e 50% em 10 anos. Nessa faixa etária, o atendimento é de apenas 9,4% no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000¹².

CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA (2001), ao analisarem a Constituição de 1988 afirmam que, ao definir como dever do Estado a garantia de (Artigo 208), entre outros, o atendimento em creche e pré-

¹² INEP. Educação infantil é um dos maiores desafios do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/arquivo04.htm>. Acesso em 09/10/2004.

escola às crianças de zero a seis anos de idade (inciso IV), a *Constituição cria uma obrigação para o sistema educacional, que certamente terá de se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade*. Linhas adiante, ainda em análise do documento, explicitam o fato de em relação aos municípios, essa questão não ser considerada apenas como parte de suas obrigações, mas sim como prioritária –

“em seu artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Também no capítulo IV, “Dos Municípios”, define-se, como sua competência a manutenção, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, de programas de educação infantil e ensino fundamental (Art. 30, inciso VI).” CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA (2001: p.)

CAMPOS, R. (2004), afirma que

“No caso do Brasil, um aumento significativo das vagas destinadas à educação infantil, deu-se na segunda metade da década de 70 e início a de 80, resultado de vários movimentos sociais, entre os quais destacou-se o movimento feminista que reivindicava seu direito a essas instituições”.

A mesma autora, porém atenta ao fato da existência, nesses anos, de uma ambigüidade no discurso do governo, o qual, defende a necessidade de ampliação no atendimento pré-escolar, porém sem grandes dotações de verbas para atender a demanda. *“Assim, respaldado nos modelos de educação com parcerias, difundido pela UNESCO/UNICEF, o governo apropria-se dos recursos humanos e materiais próprios das comunidades para a expansão da educação infantil.”* Essa apropriação de recursos humanos e materiais próprios das comunidades resultaram em programas de atendimento a educação infantil, denominados, dentre outros de “mães-crecheiras”, os quais, segundo a autora,

“legitimavam a idéia da relação natural entre mulher-mãe-educadora infantil, sendo a mulher considerada naturalmente preparada para esse trabalho, o que contribuiu para a laicização da área”.

Como visto, ao mesmo tempo em que ocorria um aumento da demanda a partir do ano de 1970, e a constituição passa a determinar o dever do Estado, em específico da esfera municipal em relação à Educação Infantil, ocorre uma ausência de dotação de recursos específicos para a creche, o que ocasiona uma pressão a partir da década de 90 aos municípios, os quais buscam estratégias de menor custo para atender maior número possível de crianças. Surgem daí, os modelos diferenciados de atendimento.

Tendo em vista os fatos acima mencionados, propomos-nos a analisar a estrutura de atendimento à Educação Infantil aplicada no município de Guarulhos, dada a importância do mesmo dentro do estado de São Paulo, e da grande demanda de público infantil existente. Buscaremos, nos próximos capítulos, abrir uma explanação a respeito das políticas públicas e sociais do município de Guarulhos, dando ênfase ao Programa Educriança.

CAPITULO II

PROPOSTAS ALTERNATIVAS DE ATENDIMENTO EM CRECHE

Como observamos no primeiro capítulo as políticas de atendimento à infância vem passando por constantes mudanças em seus aspectos sociais, políticos e econômicos no cenário brasileiro. Mas isso não é privilégio de nosso país. Ao longo do processo histórico, a Educação Infantil apresentou diferentes propostas de atendimento, diferentes legislações e aspectos em todo o território nacional e internacional.

É importante ressaltar que, a priori, estas estruturas de atendimento se tratam sempre de uma opção política e não podem ser consideradas umas melhores do que as outras. Países com bom aporte de programas sociais, médicos e de segurança de emprego podem conjugar permanência da criança com a família e boas condições de vida.

As experiências no Brasil

Em nosso país, parece que a única opção “politicamente correta” é a creche ser integralmente mantida e assumida pelo poder público. Seria essa a única opção? Então vamos aos modelos alternativos.

Embora com outras denominações, modelos de atendimento nos quais a família ou mulheres escolhidas tomam para si a responsabilidade

do cuidado de crianças pequenas já são usados há tempos no Brasil. Ao falar da infância e os processos políticos do Brasil, FALEIROS (1995) data de 1934 a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão este que, de acordo com o autor, *“dedicava-se também à luta contra as criadeiras, mulheres que cuidavam de crianças, em geral na vizinhança, consideradas ignorantes, espertas incapazes e causadoras de doenças.”* (:70)¹³ . O adjetivo “espertas” é utilizado devido ao fato de que, por receberem do governo verba para cuidar destas crianças (até os seis anos de idade das mesmas), muitas dessas mulheres faziam deste tipo de trabalho sua única fonte de renda, garantindo assim, sua sobrevivência

ROSSETTI, RAMON & SILVA (2002: 92-93), afirmam que a proposta de atendimento domiciliar *“não é nova”* e que *“traz discursos e práticas típicos de programas considerados compensatórios, inicialmente desenvolvidos nos Estados Unidos, como parte de um projeto extenso e bastante difundido: o Head Start.”* Os autores afirmam que estes programas tiveram início ao se observar que crianças advindas de camadas sociais mais ricas e cultas chegavam a escola com *“amplo repertório e séries de habilidades que facilitavam seu acesso na escola”*, ao contrário das advindas das camadas mais pobres, as quais não tinham a *“oportunidade de adquirir*

¹³ Não entraremos na discussão dos demais adjetivos imputados a estas “criadeiras”. O propósito da citação é contextualizar o leitor a respeito da existência desse modelo de atendimento.

o currículo oculto, devido a precariedade do ambiente familiar no qual viviam". Passou-se então, a integrar estas crianças a entrada na Head Start.

Lançando mão das palavras de ROSEMBERG (1999),

Nos anos 70, programas dessa ordem foram disseminados nos "países em desenvolvimento", em geral, como um modo de reduzir os efeitos da pobreza. Suas limitações tornaram-se evidentes. A implementação nesses países foi precária e instável devido à insuficiência dos investimentos e ao treinamento reduzido às pessoas envolvidas no seu planejamento e execução, prestando-se mais à manutenção do oferecimento de serviços com qualidades desiguais como instrumento a um duplo processo de exclusão: o de crianças e mulheres de camadas pobres. (ROSEMBERG, 1999)

Ainda sobre o programa, afirmam que, *"em alguns países, como Brasil, Colômbia, Bolívia e Peru, há um forte incentivo a programas denominados "creches domiciliares" ou "mães-crecheiras"."*

Para NASCIMENTO (2001),

"no caso brasileiro, o recente direito ao acesso a creches e pré-escolas não parece ter superado [todo] o debate [a respeito das políticas para a(s) infância(s)], pois, ainda que ele não tenha aflorado com o vigor necessário para

colocar-se em definitivo em nossa “agenda social”, encontramos no aparato do Estado gestores que ensaiam estudos, sob a ótica da demanda de recursos públicos, sobre a viabilidade de estratégias (uma espécie de salário maternidade, por exemplo) que, possibilitando à mãe permanecer em casa com a criança, fizesse diminuir a pressão social pela creche. Alguns argumentam contra a precoce inserção em instituições coletivas afirmando a prioridade da relação mãe-criança. Outros, embora afirmem a importância de aparatos coletivos, imputam-lhes um caráter de substituição ocasional dos cuidados maternos. São óticas diferentes que nos permitem afirmar a necessidade de abordar a questão das crianças mediante o estudo de cada realidade.” (: 3)

ROSSETTI, RAMON & SILVA (2002: 95), reafirmam através do resultado de pesquisas, que *“os programas ditos “alternativos” acabam por reforçar a exclusão social de populações infantis provenientes de camadas pobres”*. Ressalta que,

“no caso de muitos países desenvolvidos, a creche domiciliar é efetivamente uma alternativa de educação e cuidado tanto para os pais como para o Estado. Fundamentados na perspectiva do direito e de um Estado

de Bem-Estar Social esses serviços não constituem categorias diferenciadas de qualidade do atendimento”.

Para LIMA, REZENDE & GARCEZ (2005), ao discutirem sobre a conveniência da adoção deste instituto na política educacional, consideram que

“Muitos são os países europeus que implementaram Programas semelhantes ao programa “mãe comunitária” e “bolsa-creche” proposto pela Prefeitura de Guarulhos. Na Alemanha as mães recebiam auxílio durante três anos para que cuidassem dos filhos em idade de freqüência à creche; na Finlândia e na Suíça foram implementados programas semelhantes. Tudo isto, visando à expansão do atendimento em espaço curto de tempo e com um custo menor.”

Porém,

“Um problema impossível de ser resolvido, no Brasil, para se implementar um programa como “mãe comunitária” ou “bolsa-creche” é a impossibilidade de se garantir infraestrutura mínima para as casas das “mães comunitárias” e das “bolsas-creche”. As habitações das pessoas brasileiras que se dispõem a participar deste tipo de “programa”, no geral, são profundamente diferentes das habitações alemãs, finlandesas e suíças, quanto ao

espaço físico disponível, que deveria ser muito maior do que aquele que comporta apenas a própria família da "mãe comunitária" ou da pessoa que participa do programa "bolsa-creche". As condições de higiene e salubridade também são diferentes para uma habitação familiar e para um estabelecimento educacional."

Além do aspecto referente a infra-estrutura, atentam a ausência da formação profissional adequada, alegando que

"a qualidade da formação das pessoas exige um processo educacional permanente dos profissionais da educação. No caso dos programas, quase sempre os mesmos não vêm acompanhados de proposta de formação e capacitação para que estas "profissionais" se preparem para lidar com as crianças numa fase estruturante do seu desenvolvimento. Além disto, muitas delas, sequer tem condições de receber algum tipo de capacitação."

Os autores ainda apresentam uma série de questões contrárias à aplicação destes programas, como problemas com financiamento e precarização dos direitos trabalhistas, considerando, ao final do parecer, inconveniente a adoção deste tipo de programa.

Franco (1989) apud ROSSETTI, RAMON & SILVA (2002), ao descrever estudos feitos sobre seis programas "alternativos" de creches no

Brasil, aponta tanto resultados positivos como negativos relacionados aos mesmos. A maioria não apresentou qualidade e somente um apresentou baixo custo e qualidade moderada. Para a autora, as mães por vezes eram mal remuneradas e a comunidade não tinha uma participação efetiva. Contudo, não podemos destacar a relevância desses programas para aqueles que neles estão inseridos. Mães que necessitam de trabalho para garantir o sustento da família (e aqui constatamos a grande utilização deste atendimento à camada menos favorecida financeiramente), consideram de suma importância a existência de um lugar e de uma pessoa (a qual elas atribuem confiança) para “cuidar” de seus filhos; “cuidar” , mas e o educar? Será que apenas com os programas de formação oferecidos pela Prefeitura Municipal de Guarulhos às mães contempladas pelo programa, fornecem condições para que esta criança tenha uma educação escolar, uma vez que a educação infantil, como visto, integra a educação básica e torna-se assim um nível de ensino?

Para ROSSETTI, RAMON & SILVA (2002), *“no caso de países da América Latina, não se trata de negar proposta ditas alternativas, mas de redefini-las e compreendê-las de modo crítico.”* (:95).

Conforme NASCIMENTO (2005)

Trata-se de estratégias que precisam ser pensadas a partir da evidência de que a “questão da pequena infância” se coloca em zonas limítrofes entre a esfera

pública e a privada (a família). Seria criança responsável estritamente familiar? O Estado deve ter uma política para esta etapa da vida? Até onde deve ir o esforço da coletividade para a consecução dessa etapa da vida? Quais as melhores estratégias? Aquelas que permitiram à família preservar a criança no espaço privado retardando ao máximo sua inserção em outras instituições educativas, como a creche ou a pré-escola? Ou as que priorizam a construção de espaços na esfera pública que, em consonância com a família, sejam capazes de iniciar o processo de socialização que demanda a convivência e a participação no mundo moderno?

A priori, uma solução não é melhor que a outra, sua efetividade e adequação dependem de um conjunto de fatores que lhe dão um determinado significado. (:120)

Além de todos os aspectos que foram citados como dignos de investigação, como muito bem colocado por ROSSETTI, RAMON & SILVA (2002: 95), cabe-nos também questionar se as famílias que se utilizam dessas modalidades de atendimento optariam por ele em detrimento do atendimento em creches e pré-escolas.

E, como enfatiza NASCIMENTO,

“A inscrição da “questão da(s) infância(s)” em uma agenda política nada tem de natural. Ao contrário, ela é objeto de controvérsias sociais e políticas que explicitam, a cada nova contingência, um determinado campo de forças a respeito do tema. Para que uma vontade política se consolide é necessário que esteja apoiada em uma dinâmica social específica. Desconsiderar isto é correr o risco de empreender uma política voluntarista. E, políticas voluntaristas baseiam-se na falsa possibilidade de uma dinâmica relativamente autônoma às condições históricas e sociais em que objetivamente estão inseridas. Por isto, tendem a atuar no sentido contrário ao desenvolvimento social. (Op. Cit: 120)

Parece-nos claro, ao menos neste momento, que, para as crianças inscritas nestas modalidades de atendimento, a educação escolar fica prejudicada, uma vez que a formação daqueles que têm consigo a responsabilidade sobre as crianças não é adequada e a estrutura física nem sempre compete às necessidades das crianças. Contudo, não podemos fechar os olhos à deficiência de vagas na Educação Infantil e principalmente em creches, fator este que torna este tipo de programa a única alternativa às mães que não têm outro lugar para deixar seus filhos.

Como pretendemos neste trabalho discutir e avaliar uma proposta alternativa de atendimento para crianças de 0 a 3 anos, consideramos

importante trazer referências de alguns modelos de atendimentos em países de diferentes realidades. Através de estudos das pesquisas de CAMPOS e ROSEMBERG (1998) e NASCIMENTO (2001), faremos uma breve apresentação das características de cada um dos programas que julgamos similares (porém com inúmeras diferenças), ao proposto em nosso estudo, tendo por referencial que todos são caracterizados pela presença direta da família dentro do processo educativo da criança. Passemos a este esboço.

Um breve relato das experiências internacionais

Tidos por CAMPOS e ROSEMBERG (1998) como sociedades capitalistas desenvolvidas, os países que apresentaremos, adotaram em sua maioria, políticas sociais que favoreceram o amadurecimento de experiências inovadoras em educação infantil. É importante ressaltar que nos focaremos na análise daquelas propostas que se diferem das estratégias legais de atendimento, e, portanto, aproximam-se do contexto estudado no município de Guarulhos.

O cenário que discorreremos nas próximas páginas diz respeito aos seguintes modelos de atendimentos:

Quadro 1: Atendimento à criança pequena: algumas propostas

País	Termo utilizado
França	crèche familiale
EUA	family day care
Inglaterra	child minding
Suécia	kommunala familjedaghem

Fonte: Adaptado de CAMPOS e CAMPOS (1998)

Esses são os modelos que acreditamos se aproximar mais do modelo implementado na cidade de Guarulhos, uma vez que os mesmos contam com a participação direta da família na educação da criança.

Diferentes formas de atendimento nos EUA

Começamos pelo cenário decorrente nos Estados Unidos da América. Nesse país, a escolaridade obrigatória tem início aos seis anos de idade na maioria dos Estados, mas o sistema público de ensino oferece um ano de jardim de infância (**kindergarten**), para crianças de cinco anos, optativo também na maioria dos Estados, que atinge 94% da população infantil desta faixa etária, porém Kagan (1991c, p.9 *apud* CAMPOS e ROSEMBERG (1998) identifica ao menos 22 programas federais de alguma forma de atendimento e atenção à criança. Para CAMPOS e ROSEMBERG (1998: 21)

Em suma, nesse momento da história, a educação e o cuidado infantis nos EUA parecem refletir,

como no Brasil, uma solução de compromisso entre o novo e o velho. O novo representado pela pressão da demanda para ampliação do atendimento, tendo em vista as novas aspirações da família, incluindo novas concepções sobre as necessidades da criança pequena, o velho, representado por forças tradicionais que relutam em aceitar que esta função se desprenda da família e que seja assumida de forma complementar pela sociedade como um todo e pelo Estado em particular, como se há muito ocorrendo no campo da educação primária e secundária.

Em se tratando desta realidade, constatamos que o estado está sempre intervindo nas questões referentes a este segmento, seja em qual for a política que venha a ser adotada. Dentre essas políticas, encontramos creches (as quais atendem filhos de funcionários pobres de sindicatos), em que as famílias que optam por este atendimento, pagam (com verbas que recebem do governo) a estadia de seus filhos nestes instrumentos. Trata-se

de um subsídio governamental repassado diretamente aos pais, os quais pagam a prestação de serviço, forma de financiamento que não é exclusiva à educação infantil, mas extensiva às políticas sociais em geral. Ao invés de intervir diretamente na oferta, através da criação, manutenção e gestão de programas, o Estado,

nesse caso, reforça a demanda, respeitando pelo menos teoricamente, a livre escolha do usuário.(CAMPOS e ROSEMBERG, 1998t: 24)

Outro instrumento de atendimento ocorrente neste país são as creches domiciliares, que, diferentemente do que ocorre em outros países tratam-se de microempresas privadas, consideradas como negócios e raramente articuladas com redes ou sistemas de ensino. Essa se faz a modalidade preferida para crianças abaixo de três anos, em creches que variam no tamanho, podendo atender desde 6 crianças (nesse caso considerada pequena) ou maiores, nas quais existe além da mãe crecheira, uma outra pessoa que também atua no cuidado das crianças.

De acordo com CAMPOS e ROSEMBERG (1998: 66)

*[...] as creches domiciliares devem ser licenciadas junto às instâncias estaduais de bem estar social (em 23 dos 50 estados esta obrigação inexistia em 1988), mas muitas não o fazem sendo chamadas de clandestinas (**undergrounds**). Muito freqüentemente são mantidas por mães de crianças pequenas que optam por cuidar elas próprias de seus filhos, o que acarreta uma alta rotatividade das crecheiras. Trata-se, portanto, de um trabalho temporário, a domicílio, para mulheres na média da população feminina norte-americana nos planos educacional e econômico.*

Conforme as autoras supra citadas, algumas pesquisas realizadas naquele país por parte do governo mostram que a opção por creches domiciliares ocorre devido ao fato de os pais preferirem um ambiente mais acolhedor, aconchegante e próximo ao que teria em casa para seus filhos, além de que, essas creches têm a vantagem de oferecer horários mais flexíveis aos pais das crianças, podendo, inclusive, receber as crianças durante o período noturno. Em relação ao custo, também ocorrem variações considerando a clandestinidade ou não (as clandestinas são mais baratas) e a origem étnico-racial da crecheira que cuida desta criança (se a mãe crecheira é uma mulher não branca, o custo é mais baixo também). É importante destacar que nessas creches, existe uma maior flexibilidade também em relação à formação das crecheiras, que se tornam diferentes, a medida em que são alterados os padrões de licenciamento de uma região para outra. Em relação ao cuidado com a criança, esse varia bastante de acordo com a região que a creche se situa.

As informações disponíveis [...] evidenciam que esses domicílios se situam na média das moradias norte-americanas – e enquanto média, situam-se em patamar acima do padrão brasileiro. Diferentemente do que ocorre no Brasil, não se trata de uma modalidade de atendimento usada exclusivamente por crianças pobres

e funcionando em domicílios pobres. (CAMPOS e ROSEMBERG. 1998: 67)

Diferentes formas de atendimento na Suécia

Na Suécia, as primeiras manifestações de creches não convencionais têm data anterior a 1962, quando, com o intuito de cuidar das crianças de mães solteiras, foi criado o sistema de creches domiciliares, pelo qual a criança passava os dias úteis em casa de outra família, mas continuava a viver com os pais biológicos. Esse atendimento era especificamente para atender aos filhos daquelas mães solteiras que necessitavam de trabalho. Na leitura da obra citada de CAMPOS e ROSEMBERG (1998) não encontramos dados relativos à remuneração dessas mães, mas, pelo contexto que se insere, acreditamos que o contrato era feito pelo Estado, que arcava com essas despesas.

Foi a partir do ano de 1985 que o parlamento sueco aprovou um projeto pelo qual todas as crianças de zero a seis anos de idade teriam vagas garantidas em creches e pré-escolas, desde que seus pais trabalhassem ou estudassem. A grande demanda por vagas e mudanças nos governos ao longo dos anos fez com que esse projeto fosse adiado. Hoje, a tendência da pré-escola na Suécia é seguir os passos mundiais, ou seja, apesar da grande pressão e necessidade de vagas, o número disponível fica bem aquém do necessário.

A grande demanda e o escasso número de vagas fizeram com que a realidade educacional sueca também apresentasse diferentes instrumentos de atendimento para a educação infantil, mais especificamente um atendimento público em horário integral fornecido pelas creches domiciliares (**kommunala familjedaghem**), nas quais

[...] a mãe crecheira, em sua própria casa, toma conta de crianças de 0 a 12 anos [sendo que as crianças acima de 7 freqüentam a creche domiciliar de forma complementar a escola primária], quando seus pais estão trabalhando ou estudando. As crianças passam partes variáveis do dia na creche domiciliar, às vezes também noites ou fim de semanas, segundo o horário de trabalho dos pais. Uma alternativa recentemente desenvolvida é o sistema de três famílias, formalmente classificado como creche domiciliar. Uma mãe crecheira ou educadora é contratada para tomar conta de três ou quatro crianças na casa de uma das três famílias participantes. (CAMPOS e ROSEMBERG, 1998:137)

Além do programa de mãe crecheira, o qual atende cerca de 14% das crianças neste país, propriamente dito, existe também, na Suécia, o programa de pré-escola aberta (**öpen förskola**) na qual, sem ter qualquer obrigatoriedade na participação, mães e pais que ficam com seus filhos, ou

mães crecheiras¹⁴ se encontram para trocar experiências de cuidados com as crianças e aconselhar-se com a educadora que fica presente no local. Não há nenhum tipo de inscrição para participação nesse local de trocas de experiências, sendo único requisito que não há a possibilidade de deixar a criança no espaço e sair, ou seja, quem leva as crianças tem sempre de ficar e acompanhar as atividades que estão sendo desenvolvidas.

No ano de 1985, existiam cerca de 34000 crecheiras municipais, que faziam o atendimento pelo sistema de três famílias¹⁵. Mas como acontece a seleção dessas mães crecheiras?

Essas mães sempre são contratadas pelas autoridades locais (cada qual em seu município) para cuidar das crianças nas creches domiciliares e recebem instrução e treinamento de acordo com o tipo de instrumento que irão atender, porém, de acordo com CAMPOS e ROSEMBERG e CAMPOS (1998: 141),

Não existe programa de treinamento regulamentado centralmente para a formação de mães crecheiras, embora, segundo o Conselho Nacional de

¹⁴ Mães que não têm filhos, mas são escolhidas por outras mães para cuidarem de seus filhos.

¹⁵ Como dito parágrafos, acima, o sistema de três famílias constitui-se de Uma alternativa desenvolvida e formalmente classificado como creche domiciliar. Uma mãe crecheira ou educadora é contratada para tomar conta de três ou quatro crianças na casa de uma das três famílias participantes.

Saúde e Bem-Estar, essas mães [crecheiras] “devam todas, a longo prazo, receber formação equivalente às educadoras de creche” (apud Broberg, 1989). Muitos municípios oferecem cursos obrigatórios de 50 a 100h para as futuras crecheiras, fornecendo também orientação e apoio através de supervisores especialmente contratados. A casa da crecheira é sempre inspecionada e aprovada antes de sua contratação como creche domiciliar.

Como podemos observar, trata-se de um atendimento financiado pelo governo municipal, que coloca mães responsáveis pelo cuidado e educação de crianças que não têm atendimento em creche. As autoras colocam que as creches domiciliares até hoje continuam sendo oferecidas para as mães que queiram este tipo de atendimento, mas não têm sido mais a opção de grande parte das famílias. Este cenário só é diferente no meio rural, onde o número de vagas em creches domiciliares é maior do que nas demais regiões do município.

Diferentes formas de atendimento na França

De acordo com NASCIMENTO (2001), existe para as mães francesas a possibilidade que um dos pais de crianças recém-nascidas permaneça com seus filhos até um ano após o término da licença maternidade, porém, a grande concorrência no mercado de trabalho acaba fazendo com que as

mães optem por voltar ao trabalho assim que a licença termina, levando a necessidade de um local no qual essas crianças permaneçam.

Podemos considerar que, diferentemente dos demais países supracitados, a França conta com um histórico privilegiado de estudos e projetos no que diz respeito à educação da criança pequena, proporcionando à criança com menos de 6 anos de idade e a sua família uma multiplicidade de programas que visam ao seu bem estar e educação.

Nas palavras de CAMPOS e ROSEMBERG (1998: 236),

Todas as modalidades de creches coletivas (denomina-se creche coletiva toda instituição cujo atendimento é assegurado por uma organização, seja ela pública ou privada, cujo pessoal tem formação específica e o prédio é exclusivamente utilizado para este fim), subordinadas ao Ministério da Saúde, atendem crianças até três anos de idade, em tempo integral, exclusivamente filhos de mães que trabalham fora. Apesar de serem as instituições mais tradicionais, respondem, atualmente, pelo atendimento de pouco mais de 30% de todas as crianças nessa faixa etária. Convivem na França diferentes modalidades de creche, que se diferenciam pela forma de atendimento, que pode ser coletivo ou domiciliar.

Em ambos os casos, seja atendimento coletivo ou domiciliar, buscase neste país que

Os vários modos de acolhida da criança pequena, mais do que lugares de guarda são espaços que devem ser organizados em função da criança, onde a ação educativa está constantemente presente visando contribuir para sua socialização precoce. Nesta perspectiva, um lugar significativo para os bebês significa: (a) um ambiente capaz de oferecer vários meios para a criança experimentar, com liberdade e segurança, suas diferentes capacidades, notadamente as psicomotoras; (b) um meio que favoreça e incentive o relacionamento entre bebês; (c) um meio que permita a cada criança o estabelecimento de relações afetivas significativas com adultos, que não seus pais, que tem sobre ela a responsabilidade durante grande parte do seu dia. (NASCIMENTO, 2001:364).

Nos últimos anos, as políticas em relação ao atendimento à criança pequena têm tomado um caráter de neutralidade do governo, ficando a cargo dos pais e comunidades a decisão relativa à alocação dos recursos existentes, o que propicia o surgimento de vários tipos de medidas e serviços, destacando-se dentre elas a existência de múltiplas estruturas de serviço de atendimento à criança com menos de três anos, e, nos interessa

neste momento, descrever o serviço das creches domiciliares (**crèches familiares**), que, nas palavras de CAMPOS e ROSEMBERG (1998: 238),

*São aquelas cujo atendimento é assegurado pelas chamadas assistentes maternas (**assistantes maternelles**¹⁶), que trabalham em suas casas com grupos pequenos de crianças. Sua atividade é coordenada e controlada por uma diretora com formação em Puericultura, em uma creche domiciliar que congrega os profissionais de um mesmo bairro. Submetem-se ao controle médico do Serviço de Proteção Materno-Infantil (PMI) e da Direção de Ação Sanitária e Social (DDASS).*

Para que possam existir, as creches domiciliares têm de atender aos mesmos critérios das creches coletivas para que sejam regulamentadas, a saber:

- (a) Admissão: só se efetuará após a decisão favorável do médico da creche, que terá examinado a criança na presença de um responsável. (art. 2)*
- (b) Todas as crianças devem ser vacinadas e ter seu carnê de saúde em dia (arts. 3 e 4)*
- (c) A autorização para a abertura de uma creche define a forma de intervenção do médico de creche (art. 5)*

¹⁶ De acordo com as autoras, as assistentes maternas francesas, podem, hipoteticamente, ser comparadas a nossas mães-crecheiras. No entanto, na prática as primeiras diferenciam-se das crecheiras, pois possuem formação específica para o trabalho com as crianças, estando vinculadas a uma creche domiciliar central e possuindo vínculo empregatício estável, reconhecido profissionalmente. ROSEMBERG e CAMPOS, Op. Cit.

(d) *Toda creche deve ter, sob responsabilidade de sua direção, o registro de matrícula de cada criança constando o nome dos pais e nome do médico responsável pela criança; data de admissão e de saída da creche, nome da crecheira responsável pela criança. (...) (NASCIMENTO, 2001:368)*

Conforme CAMPOS e ROSEMBERG (1998), além das creches domiciliares, existem também na França as assistentes maternas independentes, as quais atendem as crianças em sua casa. Apesar da existência desse atendimento, os números mostram que, mesmo com a grande demanda no atendimento em creche (em 1991 falava-se em mais de 300.000 crianças com necessidade de atendimento), as assistentes maternas tiveram uma redução significativa de vagas. De acordo com CAMPOS e ROSEMBERG (1998), este fato deve-se à *política de agrupamento dessas profissionais em creches domiciliares, o que facilita sua formação, assim como o controle e planejamento de atividades de vida coletiva para as crianças.*

Ainda em relação ao atendimento em creches domiciliares, as autoras colocam que as mesmas

não possuem espaço próprio, funcionando de maneira doméstica na casa das assistentes maternas. Tendo origem no modelo das antigas amas-de-leite (nourrices), o sistema público de assistência às famílias

através do emprego de assistentes maternais ou mães crecheiras, com apoio de profissionais competentes, desenvolveu-se como prática oficial a partir de 1971 e expandiu-se rapidamente. Sua estrutura compõe-se de assistentes maternais e de uma diretora que é responsável pela seleção de pessoal, pela colocação de crianças nas casas e pela manutenção da sede, que reúne um escritório, uma sala de espera e uma sala de jogos. Nesse local, as assistentes de bairro, num esquema de rodízio, levam o grupo de cinco a oito crianças sob sua responsabilidade, uma vez por semana, para brincar. Dependendo da direção da creche, pudemos constatar, também, a organização de cursos práticos de formação em serviço, optativos, para assistentes, cuja formação é em nível técnico secundário. Pudemos observar numa dessas creches um “atelier” para a confecção de bonecos e brinquedos em tecido ou sucata, e constatamos que esse momento é fundamental para os profissionais trocarem suas dúvidas, erros e acertos vivenciados durante a semana com a criança. CAMPOS e ROSEMBERG (1998: 266)

É importante ressaltar que a presença de creches domiciliares na França, além de atender a uma demanda em expansão, trata-se também da opção de algumas famílias que preferem deixar seus filhos mais tempo

em ambiente familiar, e, portanto, escolhem este tipo de atendimento. Ressalta-se, porém que nem sempre esta opção é espontânea, classificada por NASCIMENTO (2001) como “*menos tranqüila do que possa parecer*”.

(...) há diferenças significativas em relação à escola maternal. Enquanto esta é praticamente universalizada, o oferecimento de vagas em instituições que acolhem crianças de até três anos de idade é muito restrito (...) apenas 8% da população desta faixa etária freqüentavam em 1994 creches coletivas ou familiares. (NASCIMENTO, 2001:383).

Apesar desta defasagem de atendimento da demanda, a nosso ver, dos modelos expostos, a França é o país que mais se preocupa com a regulamentação desse serviço, uma vez que as creches domiciliares têm uma diretora responsável pelo pessoal que atua nesse espaço.

Diferentes formas de atendimento na Inglaterra

Se há um país em que a diversidade nas formas de atendimento é a mais variada possível, este país é a Inglaterra. Como não há um sistema público nacional de creches e a política inglesa continua se baseando na idéia de que a educação da criança pequena é responsabilidade dos pais e que a liberdade de escolha deve ser estimulada, organizam-se várias formas de atendimento e, dentre eles, as creches domiciliares (***childminders***), programa pelo qual as mulheres que cuidam das crianças

recebem treinamento da *National Association of Child Minders* (Associação Nacional de Mães Crecheiras) para terem condições de trabalhar com essas crianças.

Em consulta ao site da associação¹⁷, define-se as “childminders” registradas como as profissionais que trabalham em suas próprias casas para fornecer o cuidado e oportunidades de aprendizagem para crianças. Mais de 300.000 crianças na Inglaterra são “olhadas” por quase 80.000 *childminders*. E nenhum outro serviço é tão utilizado como este no país.

Pela lei¹⁸, todas as *childminders* devem:

- Ser registradas pelos órgãos oficiais do governo;
- Ter sua casa inspecionada regularmente para certificar-se que é segura e apropriada para crianças pequenas;
- Estar segurada caso alguma criança que esteja sob seus cuidados sofram um acidente;
- Ter o treinamento de primeiros socorros que dê conta de primeiros socorros aos bebês e às crianças de tenra idade;
- Serem avaliadas, assim como aqueles maiores de dezesseis anos que vivam na casa onde há o atendimento às crianças, pelo departamento dos registros Criminal (CRB) e
- Acompanhar um treinamento introdutório de seis meses para ser registradas como *childminders*.

¹⁷ Disponível em: <http://www.ncma.org.uk>.

¹⁸ Não consta do site o número nem ano da Lei, que regulamente tal situação.

As childminders são registradas geralmente para serem responsáveis por até três crianças abaixo de cinco anos e três crianças entre cinco e oito anos, incluindo suas próprias crianças. Muitas childminders possuem qualificações para o cuidado com a criança e participam de oficinas que discutem assuntos referentes à nutrição, linguagem de sinais e gerência de negócios.

CAPITULO III

GUARULHOS E O PROGRAMA EDUCRIANÇA

O município de Guarulhos

Conforme informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal¹⁹, Guarulhos pode ser considerado como um dos mais importantes municípios do Estado de São Paulo. Localiza-se a nordeste da Região Metropolitana de São Paulo, sendo um dos 39 municípios que a integra, encontrando-se posicionado estrategicamente no principal eixo de desenvolvimento do País, São Paulo / Rio de Janeiro, apenas a 17 Km da capital. Quando falamos sobre Guarulhos, estamos falando de um município com aproximadamente 1.251.179 mil habitantes, com um PIB de R\$ 13.927.099 reais e que tem sua economia baseada na prestação de serviços (de acordo com o site da prefeitura, a prestação de serviços é responsável por cerca de 70% da economia municipal).

Povoada por pessoas que, na maioria das vezes, mora em Guarulhos e trabalha em São Paulo, resultante de uma explosão demográfica (ocorrida principalmente nos últimos 55 anos), com uma urbanização rápida, a cidade é considerada, por alguns estudiosos, desconhecida por seus próprios moradores e, em consequência por seus educadores.

¹⁹ www.guarulhos.sp.gov.br.

O acesso facilitado por estar cercada pelas principais rodovias do país permitiu uma ocupação desordenada e sem planejamento do território guarulhense, que, embora possua várias regiões urbanizadas de classe média e com infra-estrutura e serviços públicos, apresenta várias regiões periféricas, carentes de serviços públicos em geral, dentre eles, a educação. Conforme informações da Secretaria de Urbanismo da Prefeitura Municipal, são aproximadamente 300 mil pessoas vivendo em favelas, ocupações e loteamentos clandestinos precários.

Conforme consta do site da prefeitura, pesquisas do IBGE apontam que havia em 2003, no município, cerca de 25% da população economicamente ativa desempregada, 36% das pessoas responsáveis por domicílios com rendimento inferior a três salários mínimos e cerca de 45 mil pessoas com mais de 15 anos, analfabetas.

Com um quadro social e econômico deste perfil e, considerando a educação como um componente da exclusão social, temos nestes dados os primeiros indícios de que a grande demanda em creches faz parte do quadro educacional do município. Se pensarmos em quase 300 mil pessoas morando em favelas, milhares de desempregados e a renda mínima baixa, concluiremos que mães de família, geralmente com bastantes filhos precisam trabalhar fora para garantir o sustento de seus próprios filhos. Mas, com quem deixar essas crianças?

Os números do Censo (IBGE, 2000²⁰), referente à população de zero a três anos do município, bem como as estruturas de atendimento a estas crianças contemplam os dados:

Gráfico 1: População Infantil de 0 a 3 anos de idade

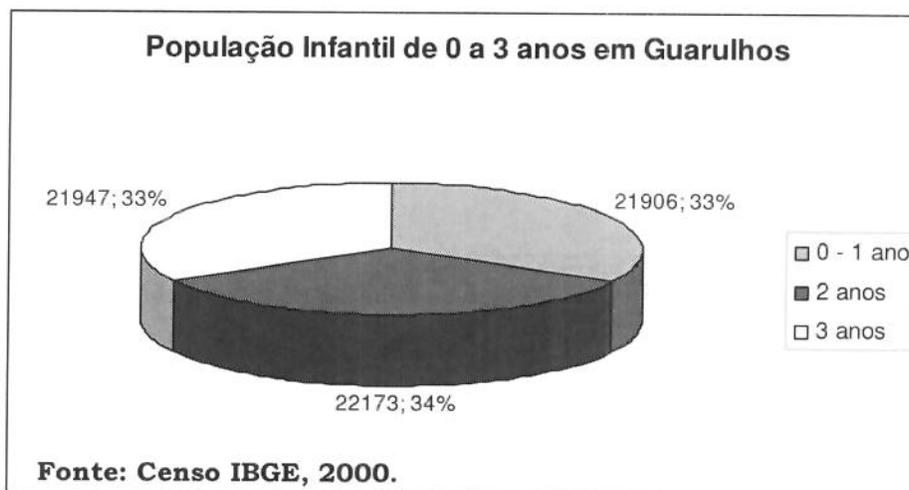
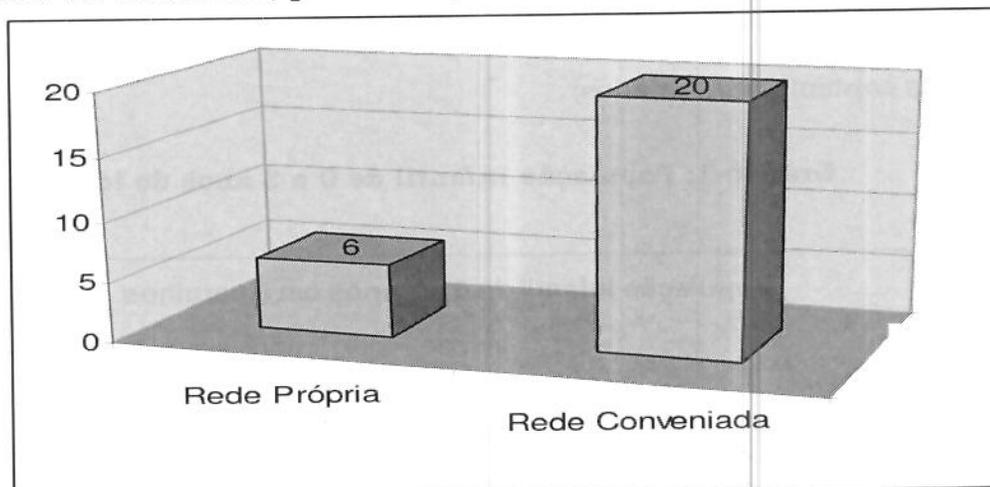


Gráfico 2: Porcentagem da População com idade entre 0 e 3 anos em relação à população total do município



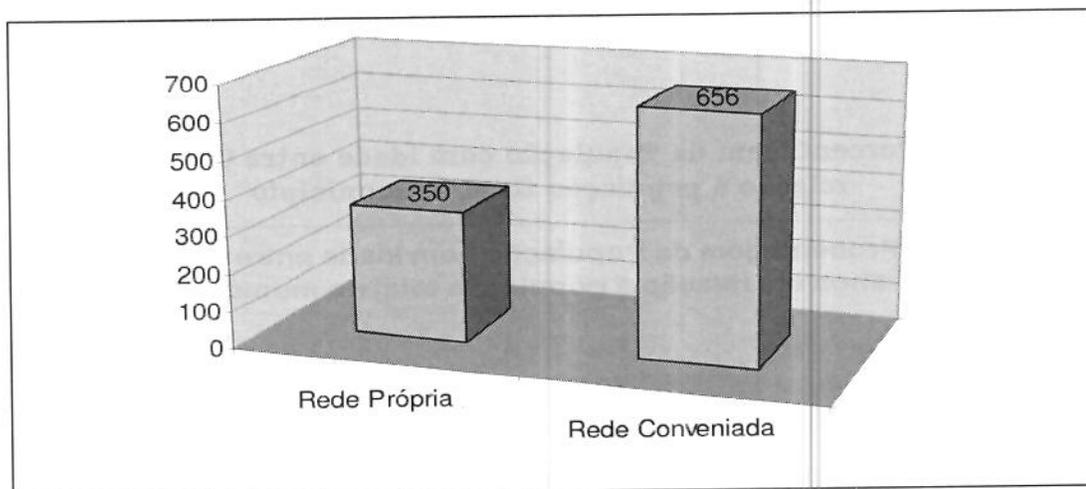
²⁰ Partiremos de dados referentes aos anos de 2000 por se tratarem de ano anterior e corrente da gestão municipal que adotou o Programa Educriança.

Gráfico 3: Creches (próprias e conveniadas) da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, para crianças de 0 a 03 anos, no ano de 2001.



Fonte: "A Educação em Guarulhos". Relatório de Dados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e distribuído no município

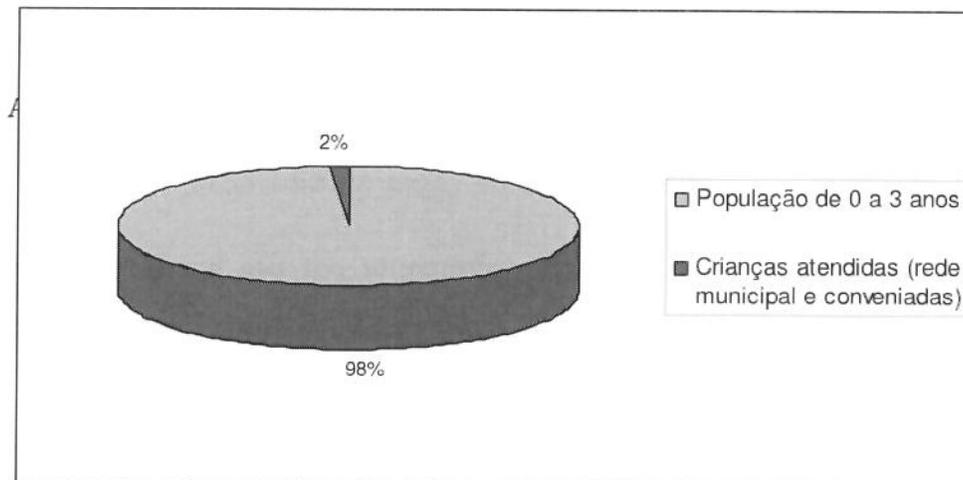
Gráfico 4: Número de crianças de 0 a 03 anos atendidas pela Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, em janeiro de 2001



Fonte: "A Educação em Guarulhos". Relatório de Dados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e distribuído no município

Se analisarmos os dados expostos acima, verificaremos que, para uma população de aproximadamente 66026 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, no ano de 2001 apenas 350 eram atendidas nas instituições municipais, e, se somarmos a população atendida pelas instituições conveniadas (656), teremos 1006 crianças atendidas em um universo de mais de 66 mil crianças. Ou seja, apenas 1,52% das crianças de 0 a 3 anos estava sendo atendida pela rede de ensino e rede conveniada do município de Guarulhos.

Gráfico 5: Porcentagem de crianças de 0 a 03 anos atendidas pelas Rede Municipal de Ensino de Guarulhos em relação a população total nesta faixa etária



Fonte: "A Educação em Guarulhos". Relatório de Dados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e distribuído no município

Este foi o cenário que a gestão que assumiu no ano de 2001 encontrou no que se referia à Educação Infantil no município de

Guarulhos. Percebeu-se de imediato o caos que assombrava o atendimento em educação infantil, e, ao estabelecer as diretrizes da Secretaria de Educação para aquela gestão (de acordo com informe da Secretaria Municipal de Educação apresentado na semana de educação), propuseram-se a buscar caminhos que diminuíssem essa exclusão. A saber, as diretrizes propostas para a educação foram:

- Democratização do acesso à educação
- Democratização da permanência
- Valorização dos profissionais da educação
- Democratização da gestão e qualidade da educação.

Fazendo referência específica à primeira diretriz apresentada, a Secretaria de Educação tinha por objetivo construir e reformar escolas, priorizando o aumento do número de vagas na Educação Infantil.

Num histórico realizado recentemente por um jornal da região fica claro a gravidade da situação, que se apresentava em Guarulhos no início de 2001:

Na cidade de Guarulhos, em 2001, havia 350 crianças matriculadas em 5 creches na rede própria e cerca de 1.000 crianças na rede conveniada. O Censo de

2000, entretanto, revelou que na cidade havia cerca de 65.000 crianças de zero a três anos.²¹

Ficava iminente que, mesmo contando com a construção de novos Centros de Educação Infantil, o número de vagas disponibilizado não daria conta da demanda do município, quadro este que levou a Secretaria Municipal de Educação a buscar (por meio de estudos junto às Secretarias de Ação Social, Saúde, reuniões com a Pastoral da Criança, estudos com vários educadores que prestavam assessoria ao município e conversas com mães da periferia do município), uma proposta alternativa que melhorasse o atendimento a esta faixa etária. De acordo com CARDOSO (2006), que em 2002 era Diretora do Departamento de Normas Educacionais e Pedagógicas (DOEP) do município,

a proposta gestada nesse processo foi a Bolsa-Creche Domiciliar do Programa Educricriança, iniciativa do poder público municipal, coordenado pela Secretaria de Educação, Secretaria de Promoção Social e a Secretaria de Saúde, que foram constituindo as equipes profissionais (professores, agentes de desenvolvimento infantil, estagiários da Faculdade de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Enfermagem).

²¹ Disponível em: http://www.jornaldacidadearuja.com.br/noticias.php?id_noticia=1534&idioma=16. Acesso em 26/10/2007.

CARDOSO (2006) coloca o programa como parte integrante do Processo Político-Pedagógico do município e afirma que a equipe desenvolveu um Plano de Ação para ações relacionadas aos cuidados educativos das crianças na primeira infância e formação periódica para as mães contemplando as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação. Assim, nascia a primeira formulação que daria origem ao Programa Educriança.

Os primeiros passos rumo ao Educriança

De acordo com Anastácia Policarpo Gomes Zagatto, coordenadora geral do programa, as primeiras idéias de se formular uma política de atendimento que aumentasse o número de crianças do município atendidas pela educação infantil, levaram a então secretária de Educação Eneide Maria Moreira de Lima a investigar, junto a outros municípios, modelos de atendimento que poderiam atender crianças para as quais não havia perspectivas de criação de vagas ao menos em curto e médio prazo. Para realizar essas investigações, a secretária formou uma equipe composta por demais secretarias e também com assessores da Secretaria Municipal de Educação, entre eles o Profs. Miguel Arroyo.

Em visitas a cidade de São José dos Campos, município no qual está em andamento o Programa de Mãe Crecheira, a secretária de educação

teve acesso a uma nova alternativa de atendimento, porém não havia na Secretaria de Educação de Guarulhos a intenção de implementar o programa nos moldes do programa “mãe crecheira”; buscava-se outras alternativas de atendimento.

Após visitas da Secretária e de sua equipe, foram propostas conversas com as mães que necessitavam do atendimento em creche e com alguns conselhos municipais, dentre eles do Conselho Municipal de Educação, com a finalidade de se encontrar um programa viável que diminuísse a demanda na Educação Infantil. A coordenadora Anastácia Zagatto, que acompanhou estas conversas faz questão de destacar esse envolvimento com as mães e as pessoas que seriam beneficiadas pelo programa, ressaltando que *“o programa Educriança não foi criado dentro do gabinete da secretaria, mas sim de forma democrática, com os diversos atores envolvidos. Para elaborar uma proposta com foco na ação educativa fundada em princípios democráticos de gestão e nos estudos realizados, a sociedade civil participou de toda a construção, aprimoramento e viabilização do projeto”*.

Foram realizados mini fóruns regionais²², a fim de possibilitar a participação efetiva das mães. Foram vinte e três reuniões, que contaram

²² Estes mini-fóruns tratam-se de reuniões organizados pela Secretaria de Educação, realizados nas diversas regiões do município, através do qual mães que residiam naquela região poderiam dar sua opiniões e sugestões a respeito das necessidades e expectativas em relação à educação de seus filhos. Tratou-se de um encontro por região com duração de quatro horas de discussões entre mães e profissionais da Secretaria de Educação.

com 500 mães, aproximadamente, além das lideranças regionais da Pastoral da Criança, a secretária da Educação e profissionais da secretaria.

Após a concretização dos 23 mini-fóruns foram realizadas reuniões com trinta entidades conveniadas com a Prefeitura Municipal de Guarulhos, com os gestores (diretores e professores coordenadores) e com os profissionais das equipes dos núcleos do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, núcleos de Educação Infantil; Fundamental, Inclusiva e de Jovens e Adultos, Movimento de Alfabetização e supervisores, tendo como objetivo primordial a apresentação e apreciação do Programa Educriança pelos profissionais que atuam na rede municipal de educação.

Tendo em mente algumas idéias retiradas do programa implementado em São José dos Campos, mais as reivindicações das mães que seriam atendidas pelo programa, e conhecendo o histórico que a Igreja Católica tinha de atender as necessidades da comunidade, a equipe da Secretaria de Educação procurou esta instituição para ver se a mesma poderia apoiar a secretaria nesta implementação.

As lideranças pastorais da Igreja aconselharam o município a procurar a Pastoral da Criança, que já desenvolvia um trabalho de atendimento para a comunidade nas necessidades principais. Foi então

que a Secretária teve contato com a Profa. Anastácia Policarpo Zagatto²³, líder do grupo da Pastoral, a qual a Senhora Secretária Eneide, após algumas conversas e verificação que a mesma havia compreendido a linha que se esperava para esse projeto, apresentou-lhe o projeto inicial do programa e pediu-lhe que fizesse as modificações necessárias para que os objetivos de atendimento fossem atingidos.

Buscou-se, assim, o apoio da Pastoral da Criança, por ser organismo de ação social que congrega diferentes credos e movimentos sociais, em todo o município de Guarulhos, estando integrada à realidade do público que se pretende atender, além de sua inquestionável e ilibada atuação nesse campo, reconhecida mundialmente. Foram realizadas inúmeras reuniões de estudo e produzidos documentos que justificam a necessidade do Programa e mostram seu fundamento educativo. (Programa EDUCRIANÇA – Módulo Zero. Secretaria Municipal de Educação: 6)²⁴

²³ Ressalta-se que a Profa. Anastácia Policarpo Zagatto não pertencia ao quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, tendo sido procurada, como dito, por aconselhamento das lideranças da Igreja.

²⁴ Destacamos que apesar de o texto falar da Pastoral da Criança como um organismo que congrega vários credos, é de conhecimento da sociedade que esta Pastoral trata-se de um organismo da Igreja Católica, que tem tido importante atuação nas ações governamentais do município de Guarulhos. Não se pode negar que neste caso, a Igreja Católica firmou-se como um dos atores do Programa Educriança.

Para uma melhor dinâmica do programa, além da Secretaria Municipal de Educação, foram envolvidas mais duas secretarias municipais. Assim, foram convidadas a Secretaria de Assistência Social e a Secretária da Saúde, que enviaram representantes para compor a equipe de coordenação, junto com representantes da Pastoral da criança e assessores da Secretaria de Educação.

Foi neste momento que começaram as primeiras mudanças no projeto inicial do programa apresentado à Profa. Anastácia Zagatto, o qual tinha como meta atender as mães e crianças em um grande espaço central no município. A Pastoral da criança explicou à secretária que este atendimento centralizado não condizia com a proposta que eles tinham que era a de um atendimento descentralizado, que as pessoas poderiam ser atendidas nas comunidades, paróquias e demais espaços que a Pastoral da criança disponibilizaria à Secretaria de Educação.

Na proposta inicial, salas vazias da Igreja seriam usadas para o atendimento, e mensalmente, as mães viriam com os filhos para participarem dos grupos de formação. Como dito anteriormente, estes grupos de formação destinavam-se à orientação, por parte dos profissionais da Secretaria, a mães inscritas no programa no que se refere ao cuidar e educar de seus filhos menores de três anos de idade. Mais a frente, veremos que diante da percepção da necessidade de mais tempo

com as mães do programa, essa participação nos grupos de formação que ocorriam mensalmente passaram a ter uma periodicidade maior.

Foi baseada na identificação de demandas e necessidades e tendo como sustentação a formação permanente das mães e a concessão de uma bolsa no valor de R\$ 50,00 por criança, até duas bolsas por família, que foi estruturado o primeiro esboço do programa, o qual seria submetido à votação na Câmara Municipal.

A partir da organização do atendimento pela Pastoral da Criança, no município de Guarulhos, foram criados os espaços comunitários de acordo com agrupamentos regionais de bairros, onde residem as mães e as crianças, a fim de facilitar a sua participação nos núcleos de Ação Pedagógica e Ação Educativa. Foram assim constituídos vinte e cinco núcleos abrangendo noventa e três bairros.

Foi realizado o lançamento público do programa. Nessa oportunidade, o Prefeito do Município, Elói Pietá, entregou oficialmente o projeto de lei ao então presidente da câmara, Ulisses Correia, para encaminhamento junto à Câmara Municipal.

Em material de divulgação criado pela Secretaria Municipal de Educação é atribuído ao programa o seguinte objetivo geral:

Este programa visa atender boa parte das crianças de 1 a 3 anos, que hoje não têm vagas nas

escolas municipais, criando espaços comunitários nas regiões mais pobres, possibilitando atividades de acompanhamento e ação educativa à criança e às mães, nas áreas de educação, saúde e assistência social. Nossa perspectiva é propiciar uma vida melhor à criança e à mulher, compromisso maior deste governo.

Traz ainda, os objetivos específicos em relação à implementação do programa:

1. contribuir com a mãe da criança que ainda não tem vaga na Educação Infantil, através de Bolsa-Creche, para a educação de seu(a) filho(a).
2. oferecer à criança nos primeiros anos de vida, possibilidades de cuidados básicos, no local onde ela vive, através das “mães-comunitárias”.
3. criar espaços comunitários nas regiões mais pobres, possibilitando atividades de acompanhamento à criança e às mães, nas áreas de educação, saúde e assistência social.
4. oferecer nos espaços comunitários, através da implantação de Núcleos de Ação Educativa, atividades dirigidas às crianças.
5. oferecer nos espaços comunitários, através da implantação de Núcleos de Ação Pedagógica, atividades dirigidas às mães-bolsistas e

mães-comunitárias, numa perspectiva de participação cidadã e de formação de agentes populares educativos.

Ainda de acordo com a Secretaria Municipal de Educação,

“O Educriança priorizará também as mães, que receberão R\$ 50 por criança cadastrada no programa. [...] Também conhecidas como “mães-bolsistas”, as mulheres deverão escolher a “mãe-comunitária” de sua confiança, que ficará responsável pelos filhos enquanto elas trabalham. [...] Elas participarão de reuniões de formação [...]. O programa é uma ação conjunta da Prefeitura com instituições da sociedade civil, que ofereceram espaços para o atendimento das crianças. A Secretaria de Educação participará do Educriança com equipes de professores e outros profissionais”.
GUARULHOS (2004).

Para participação no Programa, seja como mãe-bolsista ou mãe-comunitária foram estabelecidos na proposta inicial os seguintes critérios:

Quadro 2: Critérios propostos inicialmente para participação no programa Educriança

MÃE-BOLSISTA	MÃE-COMUNITARIA
<p>a) mães de crianças de 1 a 3 anos de idade, preferencialmente;</p> <p>b) mães que já estão trabalhando fora de casa ou para fora;</p> <p>c) mães com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo;</p> <p>d) a mãe bolsista precisará participar, mensalmente, das atividades orientadas de formação, nos Espaços Comunitários</p>	<p>a) as mães da comunidade que forem escolhidas pela mãe-bolsista para cuidar de suas crianças;</p> <p>b) a mãe-comunitária precisará participar das atividades de formação, quinzenalmente, nos espaços comunitários.</p>

Fonte: Folder do Programa Educriança disponibilizado no município.

A meta estabelecida pela Secretaria era de atender, na fase inicial do programa, até 1,2 mil crianças, ampliando o atendimento para 5 mil crianças durante o processo de implementação. A data para lançamento do programa seria novembro de 2002.

O programa pretendia, em primeiro lugar, amenizar a falta de vagas em creches no município, e além disso, dar condições, através de grupos de formação nos quais seriam discutidos assuntos referentes à infância, de que mães pudessem dar melhores condições de crescimento a seus filhos. A princípio, participariam do Programa mães de crianças de 0 a três anos que trabalhassem fora e tivessem renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo. Estes foram os critérios utilizados para a inscrição de mães no programa. A priori, todas as mães deveriam participar dos processos de formação, as quais se realizariam em locais previamente divulgados. Estas seriam as chamadas mães-bolsistas.

Uma outra forma de participação no programa seria como mãe-comunitária, as quais se constituíam de mulheres que fossem escolhidas pelas mães para cuidarem de seus filhos e que por estarem com a criança, deveriam também participar dos grupos de formação.

A idéia central do programa é que, cada mulher, que tenha filhos de 0 a 3 anos passe a freqüentar mensalmente (freqüência essa que será ampliada), grupos de formação nos quais elas receberão orientações de profissionais da educação e da saúde a respeito de temas relativos à infância. São encontros de quatro horas realizados em locais pré-determinados pela Secretaria de Educação, que possuirá espaços para ocorrerem o grupo de formação com as mães e, durante este período de quatro horas, a criança estará sob os cuidados de profissionais da pedagogia e da psicologia desenvolvendo atividades lúdicas e de aprendizagem.

Nesses encontros, as mães receberão orientações que possibilitarão maior atenção e cuidado com seus filhos dentro de suas casas, local no qual passarão a maior parte do tempo com seus filhos.

Surgiram aí as primeiras resistências. A intenção da Secretaria era a implementação do projeto através de uma lei municipal, mas quando o programa foi apreciado e discutido na Câmara Municipal de Guarulhos, com votação marcada para 18 de outubro de 2002, foi rejeitado por apenas

1 voto: 16 vereadores votaram “sim”, 07 votaram “não”. Mesmo com intensas manifestações favoráveis ao programa por parte da população e instituições da sociedade civil (que lotaram o auditório da Câmara Municipal), para essa votação contrária, foi identificada articulação e influência opositora do Conselho Municipal de Educação que dizia ser contrário por se tratar de um programa assistencialista em que as mães participariam, primeiramente, pelo dinheiro que receberiam, e não pela formação e/ou cuidado da criança.

Anastácia Zagatto, em entrevista²⁵ concedida para esta pesquisa, *“discorda sumariamente em dizer que o projeto tenha caráter assistencialista, e também não se caracteriza como mãe crecheira, haja vista que o trabalho sempre esteve programado para ser realizado em conjunto, mãe e filho, e não em separado. Caso a mãe trabalhasse, ela escolheria sim alguém para cuidar de seu filho, mas quem determina quem ficará com essa criança é a mãe, destacando-se que esta pessoa também estaria obrigatoriamente comprometida com a formação, tendo que participar dos encontros que ocorressem”*.

A equipe gestora do programa o considera como uma modalidade de atendimento, pois aos seus olhos, a formação oferecida às mães e àquelas que ficam com as crianças influencia nas raízes da educação, no cuidado da mãe ou de quem olha o filho. Nas palavras de Anastácia Zagatto,

²⁵ Vide anexo I.

“Se a mãe aprende aqui, vai mudar a maneira que ela trata o filho. Trabalhamos com a pessoa que é a provedora da educação, temos depoimentos maravilhosos de que a formação recebida tem mudado a vida delas no casamento, em relação à cidadania.”
(Entrevista concedida no dia 27 de junho de 2007)

De qualquer maneira, havia uma outra restrição para que o programa começasse naquele momento: o Programa, somente foi incluído na previsão orçamentária a partir de 2003. Tendo em consideração estes fatos, a implementação do programa ficaria adiado para o ano de 2003.

A partir da proposta inicial, a equipe de coordenação, em inúmeras reuniões de forma participativa, discutiu e elaborou um plano de implementação de forma detalhada, a fim de viabilizar o programa. A equipe de coordenação trabalhou na criação e adequação das condições necessárias para que se tivesse claramente assegurado o direito da criança à educação. Foi desenvolvido um Plano de Ação para a formação de crianças, mães e educadores, contemplando as diretrizes pedagógicas da SME do município de Guarulhos. (Educriança, Módulo Zero.)

Como o Conselho Municipal de Educação ainda apresentava resistências e a aprovação na Câmara poderia demorar, o Prefeito Elói

Pietá instituiu o programa por decreto (Decreto Municipal 22.269, publicado em 12 de setembro de 2003). Tendo em vista este decreto, a equipe reuniu-se para elaborar estratégias de implementação do programa, criando e adequando condições necessárias para que claramente fosse assegurado os direitos das mães e das crianças. Com todo este processo, chega-se a outubro de 2003 com os primeiros atendimentos realizados pelo Programa.

Neste momento, há a constituição de novos objetivos e metas para o programa, a saber:

OBJETIVOS GERAIS

- Ampliar o atendimento à infância no Município de Guarulhos;
- Constituir-se como alternativa de educação infantil;
- Garantir mais tempo da mãe com a criança menor de três anos – investindo na sua formação (através das discussões nos grupos de formação), buscando melhorar a qualidade desta relação, contribuindo para dotá-la de condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem da criança;
- Contribuir para melhorar a qualidade de vida da população;
- Possibilitar o acesso de mães e crianças aos equipamentos públicos e seus recursos;

- Desencadear ações que visem à busca pela dignidade da pessoa humana.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Realizar encontros semanais com as mães e crianças nas escolas da rede pública municipal e na sede (a ser construída) do programa;²⁶
- Desenvolver um processo educativo orientado pelo núcleo desenvolvimento e aprendizagem da criança, saúde da mãe e da criança;
- Realizar visitas domiciliares sistemáticas para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem infantil e da saúde da mãe e da criança;
- Criar as condições para que todos os envolvidos reflitam sobre sua realidade, identifiquem problemas e construam coletivamente alternativas para sua superação;
- Possibilitar a vivencia das mães e crianças às variadas formas de linguagem: musica, teatro, dança, artes visuais, matemática, movimento, oral e escrita.

²⁶ Estes encontros semanais, tratam-se, em relação às mães, aos grupos de formação nos quais seriam discutidos assuntos referentes ao cuidar, educar e a infância. Em relação às crianças, trata-se de momentos nos quais, orientados por profissionais da área da pedagogia e da psicologia, as crianças desenvolveriam atividades lúdicas e educativas.

Como previsto para início das atividades deu-se a formação mensal às mães, realizadas em lugares pré-determinados pela Pastoral da Criança, de forma descentralizada e que garantisse acesso às pessoas que seriam contempladas. No dia 12 de outubro de 2003, ocorreu o encontro centralizado no Ginásio de Esportes “Thomeuzão”, onde foram pagas as primeiras 1000 bolsas-creches. O pagamento dessas bolsas deu-se com recursos provenientes dos 25% de investimentos destinados à Educação.

Entre os dias 25 e 26 de outubro aconteceu o primeiro encontro para formação, centralizado no Centro Educacional dos Pimentas, divididos em quatro períodos com aproximadamente 250 pessoas em cada período. Foram encontros de quatro horas nos quais participaram as mães que até então estavam inscritas no programa.

Foi feito neste momento a apresentação formal do programa, dos compromissos que as mães e a prefeitura assumiam ao participar deste. Também foi desenvolvido o tema “Identidade e Trajetórias de Vida”, com a finalidade de integrar as mães, valorizar suas histórias e ter um perfil do público com o qual se ia trabalhar. As crianças participaram de atividades lúdicas com educadores da secretaria de educação, dos diferentes departamentos. Optou-se por apenas um encontro mensal, por falta de uma infra-estrutura do programa

(educadores, espaços).(Programa Educriança – Módulo Zero).

O segundo encontro ocorreu no mês de novembro do mesmo ano e seguiu moldes bem próximos ao primeiro momento: quatro grupos de aproximadamente 250 pessoas cada um, as quais discutiram o tema “Desenvolvimento Infantil e Aprendizagem”, e contou com a participação do professor Robson Jesus Ruche, o qual fazia parte do quadro de educadores do núcleo de desenvolvimento infantil.

Os critérios anteriormente definidos começaram a ser mudados na medida em que o programa foi sendo implementado. Surgiu a necessidade de um controle das pessoas que participavam, pois, devido a grande demanda e pouca infra-estrutura do programa, aquelas pessoas que apresentavam faltas, teriam que sair do programa.

Para desenvolvimento de um melhor trabalho com as mães e também com as crianças, foram contratados estagiários das áreas de pedagogia, psicologia, enfermagem e serviço social, os quais receberiam formação para poderem multiplicá-la às mães participantes do programa. Esses funcionários eram escolhidos através de análise das notas da faculdade e entrevistas para verificar se os mesmo compreenderam qual a proposta do programa. Neste momento foram contratados vinte e cinco estagiários que passariam por formação e tornariam-se Educadores das mães atendidas.

O terceiro encontro de formação, ainda mensal, foi realizado no Centro Educacional Adamastor (durante os dias treze e catorze de dezembro de 2003) e contou com a participação, além dos coordenadores do programa, de educadores de arte-educação alocados na rede municipal, os quais realizaram apresentações culturais para mães e crianças. Neste encontro, o trabalho junto às crianças ficou por conta de estagiários do Programa Oportunidade Jovem, o qual emprega jovens a fim de lhes proporcionar inclusão social. Estes jovens desenvolveram atividades com as crianças no período em que as mães participavam das formações proporcionadas.

Foi também durante este mesmo mês que o programa foi apresentado a outras 1000 mães e crianças.

O ano de 2004 começou e as formações continuaram a ocorrer mensalmente, ainda de forma centralizada, haja vista que não haviam locais destinados ao processo de formação. Mais uma vez o encontro foi realizado no Centro Educacional Adamastor e o tema da formação foi “Saúde da criança”.

Este foi um encontro bastante tumultuado, pois, além de participarem da formação no auditório do Centro Educacional, neste dia, as mães cadastradas no programa deveriam abrir sua conta corrente para recebimento da bolsa via banco. Foi feito um convênio com a Caixa

Econômica Federal, que instalou computadores nas mediações do centro e disponibilizou funcionários para que a abertura da conta corrente fosse aberta naquele local, facilitando a locomoção de mães e crianças.

Outro fato importante que marca este começo de ano é delegado ao início das visitas, pelos estagiários, à casa das mães que recebiam formação do programa, para verificação se os conteúdos das formações estavam chegando efetivamente no cotidiano da criança.

Percebemos que até este momento que, apesar das idéias desenvolvidas pela Pastoral da Criança de as formações ocorrerem de forma descentralizada, de modo a facilitar a locomoção das mães atendidas pelo programa, estas se consolidam de forma centralizada em espaços que poderiam atender a toda a demanda do programa. Os centros educacionais e até mesmo ginásio de esportes tornam-se cenário de um processo de educação que começa a ser implementado, mas que ainda estava longe de atender não apenas aos objetivos do programa, mas também àqueles propostos pelas legislações que tratam da educação infantil. A nosso ver, tratavam-se mais de grandes palestras para as mães, alocadas em lugares grandes e que, com o número de participantes (como vimos, em média 250 participantes por grupo) colocavam em risco a eficácia dos temas propostos em relação à vivência da mãe.

Ainda em relação a este período, o fato de as crianças ficarem aos cuidados de jovens do programa Oportunidade Jovem não garantiam a estas crianças espaços de aprendizagens, uma vez que não há nenhum registro de uma formação prévia destes jovens para desenvolverem com estas crianças, e o que nos é relatado diz respeito apenas a atividades lúdicas desenvolvidas para as crianças. Acreditamos sim no importante papel da brincadeira no desenvolvimento pedagógico da criança, mas, a nosso ver, ainda neste momento, o programa carecia de ações efetivamente pedagógicas a serem desenvolvidas para com as crianças, bem como para com suas mães. De qualquer forma, ressalta-se que era apenas o começo do programa, muitos critérios estavam sendo reformulados e a Secretaria de Educação tinha consciência disso, e tomava, na medida do possível, as providências para que a qualidade do programa fosse melhorada, como é descrito no trecho a seguir:

Conforme projeto de implantação, as atividades passaram a acontecer de forma descentralizada nos bairros agrupados em núcleos de atendimento, facilitando o acesso de mães e crianças, abrindo espaços de participação nas comunidades e possibilitando maior qualidade no trabalho educativo, realizado com grupos de quinze a trinta pessoas, de acordo com a demanda do bairro e a faixa etária das crianças.

Foi desencadeado um processo de formação permanente e acompanhamento do estágio dos educadores-estagiário envolvidos, envolvendo para isso o núcleo de educação infantil do DOEP, representantes das secretaria de saúde e secretaria da assistência social. (Programa Educriança. Modulo Zero)

Os grupos de formação com mães continuaram ocorrendo de forma mensal e no mês de fevereiro de 2004 o tema desenvolvido foi “A importância do que se aprende na primeira infância”. Neste encontro, as mães foram divididas em grupos e dois estagiários ficaram responsáveis por cada turma, e desenvolveriam atividades com as mães e as crianças.

De acordo com informações da coordenação do programa, neste momento de implementação das ações foram contratadas as ADIs – Agentes de Desenvolvimento Infantil – para fazerem parte do quadro de funcionários alocados no programa. Todos esses ADIs passaram por momento de formação com a Equipe Pedagógica do Programa. O trabalho destes ADIs foi essencial para melhoria do trabalho com as crianças, uma vez que estes estavam melhores preparados para desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças, e as atividades não ficariam limitadas apenas ao lúdico.

Constata-se nesse momento um avanço em relação ao quadro de profissionais que trabalhariam com mães e crianças. Com a formação

permanente, estes estagiários teriam subsídios para lidarem com o público atendido pelo programa e abarcariam condições para um trabalho pedagógico junto aos atores do programa. Em março de 2004, a formação ocorreu novamente de forma mensal e o tema desenvolvido foi “organização e higiene do lar”. A coordenação do projeto destaca, no documento “Programa Educriança – Modulo Zero”, que a contratação das ADIs foi de suma importância para um melhor planejamento das atividades com as crianças. Como a demanda do programa crescia, neste mesmo mês foi aberto um novo processo de seleção de estagiários para se trabalhar no programa, renovando-se assim, o contrato com as universidades que disponibilizariam pessoal para trabalho no programa.

O mês de abril foi um mês importante para a projeção do Programa Educriança, pois, de acordo com o documento Educriança – Módulo Zero foi neste mês que o mesmo foi apresentado no Fórum Mundial de Educação – Edição São Paulo²⁷. Enquanto isso, tinha início a discussão nos grupos de mães a respeito de Planejamento Familiar, tema este dividido em vários sub-itens, sendo o primeiro “A identidade e o papel da mulher na família”.

Como já havia sido previsto pela coordenação pedagógica do programa Educriança, a necessidade do aumento da frequência em que

²⁷ Acessamos o site do Fórum Mundial de Educação para ter acesso ao texto que foi apresentado, porém o mesmo ainda não se encontra disponível para visitação.

ocorrerem os grupos de formação começavam a surgir, e no mês de maio de 2004, esses grupos, que antes ocorriam mensalmente, passaram a ocorrer de forma quinzenal. As mães, que agora contavam com mais lugares para realização dos encontros, participariam duas vezes ao mês da formação, além de programarem visitas dos estagiários as suas casas. As discussões neste mês foram em torno do tema “Corpo Humano” e “Métodos Contraceptivos”.

Ainda neste mês foram convocadas mais 2000 mães e crianças para participar do programa, totalizando agora 4000 bolsas-creche disponibilizadas. Com o aumento do número de mães e crianças participantes, surgiu a necessidade de ampliação dos núcleos de atendimento, chegando-se agora a 35 núcleos²⁸, divididos em nove regiões que seriam coordenados por professores da rede selecionados para compor a equipe e coordenar estas regiões.

As reuniões quinzenais continuaram e no mês de julho os temas trabalhados foram “planejamento familiar, planejamento doméstico e projeto de vida”. Como este é um mês de festas típicas, foram realizadas junto a mães e crianças atividades culturais que levassem ao conhecimento de culturas e regionalismos.

Para alcançar o projeto idealizado de trabalho multidisciplinar, no qual profissionais das quatro áreas de conhecimento (a saber: pedagogia,

²⁸ Ver localização dos núcleos no Anexo 2.

psicologia, serviço social e enfermagem) teriam contato com os grupos de trabalho, foram contratados novos estagiários, ampliando-se a equipe de forma que quartetos poderiam trabalhar com a formação em cada grupo e as quatro áreas de conhecimento estariam contempladas nas formações. Essa contratação de novas pessoas fazia-se necessária, uma vez que o número de mães contempladas pelo programa aumentava, e conseqüentemente, o número de crianças que deveriam ser atendidas durante os momentos em que as mães participavam dos grupos de formação.

Durante o mês de julho os encontros serviram para uma avaliação das ações desenvolvidas até então. Com as crianças, permanecia o desenvolvimento de temas lúdicos e que dariam a oportunidade de socialização, o brincar e o relacionar-se com outras crianças, ainda que num espaço pequeno de tempo.

As visitas domiciliares continuavam acontecendo e nelas, os estagiários buscavam verificar se as mães estavam conseguindo levar para a prática aquilo que ouviram e discutiram os grupos de formação.

Durante os meses de agosto a dezembro de 2004, pôde-se perceber uma dada preocupação em trabalhar temas que estariam mais diretamente ligados ao cuidado e educação da criança. A nosso ver, a idéia da coordenação pedagógica do programa era a de primeiro trabalhar temas ligados à saúde e à rotina das mães, para depois iniciar um trabalho

através do qual elas teriam condições de diversificar o tratamento a seus filhos. Os temas desenvolvidos foram:

- Auto-estima;
- Alimentação e saúde;
- Relação mãe-filho;
- Limites;
- Confeção de brinquedos infantis;
- Brincadeiras infantis;
- Desenvolvimento infantil;
- Direitos da criança – ECA
- Direito à saúde

No final do ano, foi realizada em cada grupo de formação, através da mediação do profissional responsável por aquele grupo, uma avaliação anual do programa e reformulações aconteceram para que o Programa tivesse continuidade no município. De acordo com a coordenadora geral do programa, Anastácia Zagatto, uma das principais mudanças ocorridas, é que, após avaliação das mães que participavam do programa, a maneira como as formações estavam acontecendo e, levando em consideração o princípio de direito de acesso e permanência à educação, ficou decidido que não haveriam mais critérios para participação do programa, pois a

Secretaria admitiu que, qualquer critério que fosse colocado poderia ser caracterizado como um fator de exclusão. Nenhuma mãe deixaria de ter vaga por não ter emprego, pois, agindo desta forma, a secretaria estaria excluindo novamente esta criança que já não teve a oportunidade de freqüentar as salas de uma creche regular.

A coordenadora geral do projeto, Anastácia Policarpo Gomes Zagatto, afirma, em entrevista concedida no dia 02 de julho de 2007, que *“atualmente, apenas 10% das mães pertencentes ao programa trabalham fora, ou seja, a maioria delas não teria oportunidade de participar do programa se o critério não fosse derrubado. Além disso, o critério de renda também foi derrubado, visto que se trata de educação, e não podemos considerar que apenas os mais pobres têm direito a esta. A educação é um direito de todos, e, uma vez constituído como uma alternativa para a educação da infância, o programa educiança não poderia excluir o indivíduo por ele apresentar uma melhor renda em sua casa. Há registros de que muitas mães, por não precisarem, não usufruem a bolsa-creche disponibilizada, abrindo mão deste direito, mas fazendo questão de continuar no programa”*.

Como ainda não houve modificações no decreto inicial, os critérios estabelecidos primeiramente continuam presentes em termos legais, porém, na prática, não funcionam mais como causa de exclusão de interessados no programa.

A sede do educriança

Ainda em entrevista concedida pela Profa. Anastácia Zagatto, a mesma nos coloca que as formações continuavam e os temas discutidos buscavam cada vez mais aproximar mães e filhos através de temas que possibilitassem uma mudança nas práticas cotidianas de vivência em casa. As formações, como já dito, continuavam a acontecer nos núcleos cedidos pela comunidade, espaços nos quais era possível trabalhar com mães e crianças ao mesmo tempo, cuidando para que este espaço proporcionasse conforto e estrutura para o desenvolvimento do trabalho.

De qualquer forma, de acordo com Anastácia Zagatto, *“as pessoas envolvidas no programa estavam conscientes de que ainda não era aquela a forma adequada de atendimento. Era necessário um local que se aproximasse o mais possível de uma estrutura de que propicie a educação e dessem condições de um aprimoramento do trabalho”*. Foi neste sentido que a coordenação geral do Programa, junto à Secretária de Educação e prefeitura municipal deram início à estruturação da sede do Programa Educriança, o qual seria alocado em um prédio já em fase de construção no município, mas ainda inacabado.²⁹ A construção foi terminada e o

²⁹ Em entrevista concedida, a Profa. Anastácia Zagatto revela que o prédio é uma construção de quase dez anos no qual seria alocado o Fórum Municipal, mas teve suas obras interrompidas e estava abandonado até então. Com o intuito de fazer uso daquele espaço, a Prefeitura Municipal cedeu o prédio à secretaria de Educação.

prédio foi inaugurado em março de 2005, nomeado Centro Educacional Municipal Educriança.

É importante destacar que a construção de um prédio sede não centralizou a ocorrência dos grupos de formação, haja vista que as mesmas continuariam a acontecer em espaços comunitários nos bairros mais afastados daquele local. Para as comunidades próximas, é oferecido transporte que leva mães e crianças até o prédio, mas, em outras áreas da cidade, o trabalho continuava a ser desenvolvido nos espaços cedidos pela comunidade.

Localizado no Bairro Ponte Alta, periferia de Guarulhos, o prédio chama a atenção em meio às construções simples do local. Numa área grande, centralizada no bairro, as paredes cor palha do prédio ganham destaque com a placa que indica que ali funciona a Sede do Programa Educriança. Em torno do prédio, casas simples, muitas sem acabamento ainda, que revelam a realidade carente do bairro. Bem afastado do centro de Guarulhos, localizado praticamente no final da cidade, a construção parece contemplar aqueles que não tiveram a oportunidade de matricular seus filhos em escolas regulares do município.

A entrada principal do prédio dá acesso a um corredor no qual localizam-se, do lado direito, as recepcionistas do programa, que cuidam de dar informações para as mães, encaminhá-las ao seu grupo de

formação, atender telefone e outras questões referentes à recepção. Na parede, um grande cartaz no qual se conta o histórico da obra, a qual, dantes abandonada, agora serviria como espaço de educação. No lado direito do corredor fica a sala da Coordenação Geral e Coordenação Pedagógica do Educriança, na qual muitas vezes são realizadas reuniões.

FIGURA 1 – Fotografia exposta no prédio do Educriança



Foto: Cristiane Regina Pavioti.

O corredor dá acesso ao corredor central do prédio no qual se localizam as salas de reuniões, sala da equipe pedagógica, salas de

formação com os estagiários e com as mães do programa, sala de atividades com as crianças e refeitório. Nas paredes deste corredor, cartazes com os trabalhos de mães que dão idéia das dinâmicas desenvolvidas com aquelas que participam do programa.

FIGURA 2

Trabalho com papel reciclado confeccionado pelas mães do programa

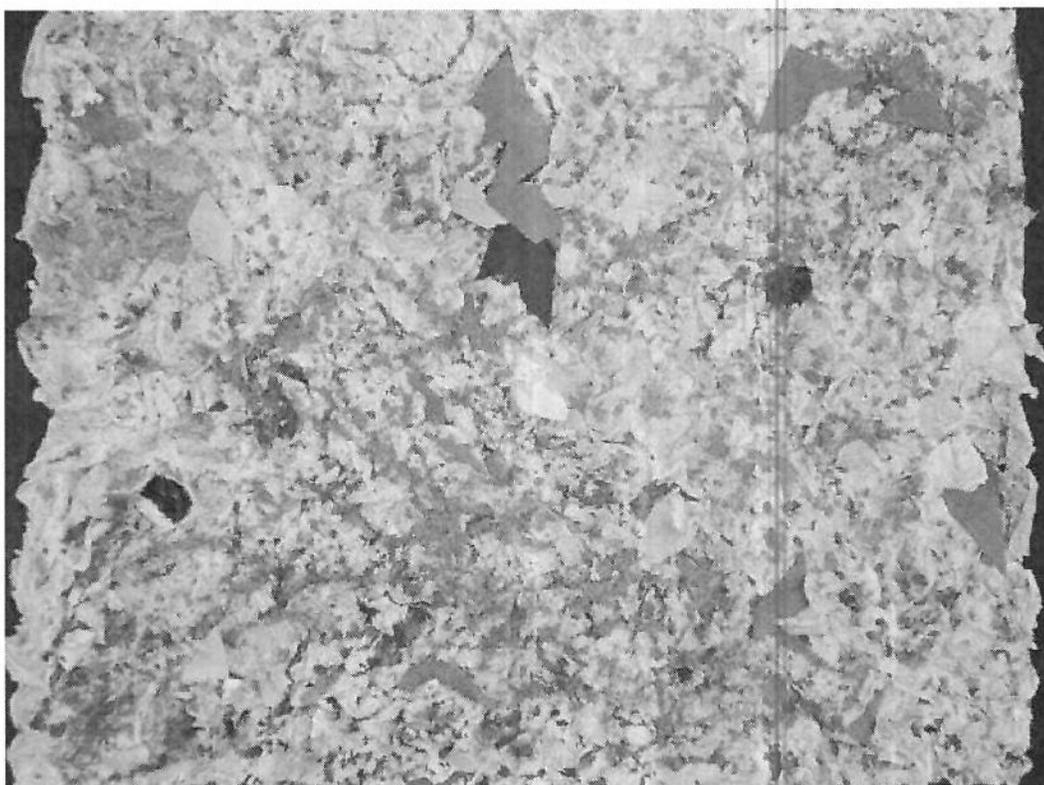


Foto: Cristiane Regina Pavioti.

As salas de reuniões com as mães/estagiários são amplas e dispõem de materiais necessários à formação como lousas, vídeo-cassete e infraestrutura para instalação de recursos áudio visuais. Cada sala pode

acomodar até 25 mães e mais dois profissionais da educação e saúde, os quais são responsáveis pelo andamento das formações. Em relação à sala das crianças, cerca de 15 crianças podem ser acomodadas para desenvolvimento de atividades lúdicas e de ensino. Neste mesmo lado do corredor ficam as instalações da equipe pedagógica do programa e de todo o pessoal que trabalha para o encaminhamento do programa, inclusive aqueles que dão conta do pagamento das bolsas do programa. Há uma grande preocupação com este setor, a fim de que não ocorram erros em relação ao pagamento das bolsas, uma vez que, enquanto algumas mães dispensam o recebimento da bolsa, muitas precisam desse dinheiro. Do outro lado do corredor ficam as salas adaptadas para recebimento das crianças. Tratam-se de salas bem amplas, arejadas e bem iluminadas na qual as estagiárias realizam atividades, contam histórias, jogam, esquematizam brincadeiras. O mobiliário é todo adaptado para a idade das crianças e as paredes são em sua maioria todas muito coloridas, com desenhos feitos pelas próprias crianças e também pelas estagiárias.

FIGURA 3 – Parede da sala utilizada para encontro com as crianças



Foto: Cristiane Regina Pavioti.

FIGURA 4 – Parede da sala utilizada para encontro com as crianças

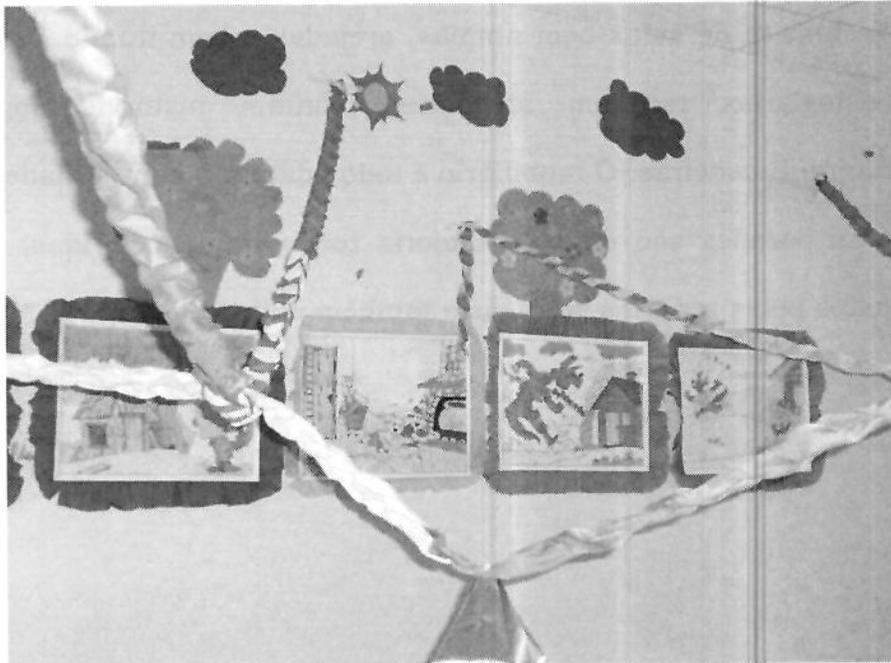


Foto: Cristiane Regina Pavioti.

FIGURA 5 - Mobiliário da sala utilizado nos encontros com as crianças



Foto: Cristiane Regina Pavioti.

Há um detalhe na construção que chama a atenção e parece-nos bastante interessante para integração das crianças. As salas possuem interligação de uma para as outras, ficando desta forma, todas interligadas entre si. Neste corredor de acesso de uma sala para outra ficam o fraldário, os chuveiros e os vasos sanitários, todos também proporcionais ao tamanho das crianças. No fundo das salas, há uma porta que dá saída para um mini playground no qual as crianças podem brincar e ter contatos umas com as outras.

FIGURA 6 – Playground do Centro Educacional Municipal Educriança



Foto: Cristiane Regina Pavioti.

Destacamos que a Sede do Programa Educriança não deve ser considerado como uma creche, haja vista que as crianças, cada qual em seu grupo, permanece naquele espaço um período de quatro horas (até então quinzenalmente). Trata-se de um espaço constituído para dar aporte ao desenvolvimento do Programa, no qual as crianças tenham acesso à uma infra-estrutura que lhes proporcionaram momentos educativos.

Continuidade das ações

Com a inauguração da sede do programa Educriança, o mesmo iniciaria uma nova fase, na qual as crianças daquela região teriam a oportunidade de conviverem em um espaço mais próximo da infraestrutura da escola e contariam com recursos que antes, quando as reuniões eram realizadas nos núcleos, eram inexistentes. As primeiras formações no Centro Municipal de Educação Educriança aconteceram no mês de julho de 2005.

Porém havia ainda de se resolver as questões dos núcleos de atendimentos. Nas palavras de Anastácia Zagatto, *“a sede do programa, por questões de espaço e localização, não poderia atender a toda a demanda do programa e era preciso solucionar este impasse, uma vez que, nem sempre os espaços nos núcleos forneciam a infra-estrutura desejada para o trabalho com a criança”*.

A Secretaria de Educação convocou então, em setembro de 2005 uma reunião com todas as mães envolvidas no programa para conversas sobre as mudanças que seriam encaminhadas.

Nos dias 29 e 30 [de setembro] foram realizadas na sede, reuniões com todas as mães do Programa, assim a secretária de educação, Profa. Eneide Maria, explicou as mudanças que ocorreriam no programa a partir do mês de outubro. Todas as reuniões antes realizadas em

espaços cedidos pelas comunidades, ocorreriam nas escolas da rede Municipal de Guarulhos, semanalmente e aos sábados, tendo por principal objetivo, proporcionar às crianças inscritas no programa, um acompanhamento maior e de melhor qualidade, visto que poderiam usufruir dos mesmos recursos que as crianças inscritas regularmente nas creches. (Programa Educriança. Módulo Zero)

Mais uma mudança ocorre no ano de 2006. Desde este período até os dias de hoje, cada mãe passa pela formação uma vez por semana. Quando elas se matriculam, criam-se turmas que são baseadas por crianças. Na sede do programa há 80 turmas que são atendidas de manhã e a tarde, sendo 14 turmas por dia, em rodízio semanal, ou seja, a turma que vem na segunda de manhã retorna nas segundas de manhã.

Nas escolas onde existem salas de atendimento ao Educriança (32 escolas, sendo 21 de Educação Infantil e 9 de Ensino Fundamental, pois há bairros que ainda não têm a escola de Educação Infantil), têm até 10 turmas, sendo que, em cada escola há duas salas: uma para o atendimento da criança e outra para atendimento das mães. São duas turmas por dia, cinco dias por semana.

Enquanto as mães estão na formação, a criança está em outra sala com uma Educadora Infantil (pertencente ao quadro de estagiários), que

recebe formação específica para esse trabalho e são preparadas para trabalhar com eixos temáticos orientados de acordo com o projeto político pedagógico da rede. A mãe é orientada a dar continuidade ao trabalho na casa dela.

As visitas continuam acontecendo e são agendadas a fim de as estagiárias verificarem se o trabalho que está sendo passado nas formações está tendo continuidade na casa de cada um. Por exemplo, se há uma formação que trate do tema “contos infantis” com a criança, é passado à mãe durante os grupos de formação a importância do contar histórias para o filho, conscientizando a mãe que é preciso dar continuidade a esta prática que foi iniciada nos grupos de formação. Então, na visita domiciliar, eles procuram orientar a mãe, levando em consideração cada contexto familiar a dar continuidade ao trabalho.

Ressalta-se que a mãe não recebe material específico da prefeitura para poder contar essas histórias, mas sempre são orientadas quanto à importância do trabalho a ser desenvolvido e a riqueza de se trabalhar com materiais presentes no cotidiano de cada um.

“São quatro visitas por semestre. A gente vai à casa da criança conversar com ela [a mãe] sobre o desenvolvimento do seu filho e aí há uma vasta ficha para acompanhar cada indicador da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nas visitas não há caráter supervisor para ver se a criança é bem cuidada, mas [o objetivo é] fazer com que a mãe olhe

para a criança em relação aos aspectos que fazem diferença na vida da criança. Por exemplo, perguntar se a mãe amamenta olhando para a criança; a partir da pergunta ela começa a pensar no assunto e não vai mais assistir à televisão enquanto cuida da criança, ela vai olhar para o filho. Se por exemplo perguntamos se a criança rasga papel, se ela não sabe responder naquele momento, ela começa a observar (...).

O questionário na verdade é um instrumento de diálogo com a mãe tendo por objeto a relação dela com o filho, não é um simples papel a ser preenchido. Os educadores têm consciência de que esse é o começo da conversa e não o fim. As visitas são feitas em duplas, um educador que trabalha com a criança, outro que trabalha com mães, e necessariamente com a turma deles. (Manoel Rodrigues Português, coordenador pedagógico do Programa Educriciança.)

Um outro tema a ser citado como exemplo, é que, quando se trabalha a importância da higiene, na visita domiciliar verifica-se como a mãe pode aplicar isso na casa dela, pois muitas não têm banheiro em casa. Então, nas visitas, serão trabalhados esses aspectos, dentro da realidade da mãe. O trabalho nunca é feito no abstrato, mas sim, trabalha-se a importância do tema, mas dentro da realidade da família.

A contratação e formação dos estagiários

Em relação ao contrato dos estagiários, hoje há um contrato com o CIEE (Centro de Integração Empresa – Escola), que divulga as vagas existentes na Secretaria de Educação para estagiários do programa Educriança. A seleção ocorre em diferentes etapas, sendo que na primeira etapa o órgão faz uma pré-seleção, porém, quem faz a seleção final é a coordenação pedagógica do programa, a qual não abre mão de conhecer o perfil da pessoa que tem de estar ligado à educação popular, e deve possuir, nas palavras dos coordenadores do programa, um “*mínimo de vontade para trabalhar com as crianças*”. Essa seleção que é feita pelo grupo, inclui dinâmicas, redações. Não existem entrevistas devido ao grande número de pessoas, não seria viável formular este tipo de dinâmica. .

Trabalha-se com a formação continuada desses estagiários que semanalmente participam com o grupo de uma formação com 12 pessoas pertencentes à coordenação pedagógica do programa, que formam os estagiários. Toda quarta-feira não há reunião com as mães, apenas os estagiários que recebem formação. Além da Secretaria da Educação, uma Equipe da Secretaria de Saúde também colabora com as formações. Isso acontece toda quarta-feira, pois o programa prima muito pela formação, e como são estagiários, não é possível vacilar nas formações.

Hoje, em formação há 8000 mães e 400 educadores e tudo que chega de novo é orientado para esses estagiários. São atendidas cerca de 9000 crianças.

As controvérsias no que diz respeito ao pagamento da bolsa creche

Em relação ao pagamento de bolsas, o valor que era inicial de R\$ 50,00 passou, em 2006, para R\$ 60,00. Ainda hoje, no município, há os que são contra (em especial o Conselho Municipal de Educação) e continuam caracterizando o programa como assistencialista, mas vários estudiosos do Ministério da Educação já vêem o programa como não assistencialista. Os coordenadores do programa argumentam que, se você não fizer faculdade agora, pode fazer depois, mas em relação à educação infantil isso não acontece, é agora.

A coordenadora geral ressalta que *“não há nenhuma orientação em relação ao gasto da bolsa. Sabe-se que muitos compram alimentos, e também se sabe de muitos que não precisam, e que não pegam a bolsa, mas tem interesse em participar do programa”*.

De qualquer forma, uma grande maioria vem desesperada pela bolsa, pois vivem com essa bolsa, a qual é de fundamental importância para o sustento do lar. É tido muito cuidado com o pagamento dessas bolsas, que vem a verba dos 25% destinados à educação. Para recebimento

da bolsa pela mãe que participa do programa, há alguns critérios, como por exemplo, ter conta na Caixa Econômica Federal. A instância que faz o pagamento não pode vacilar de maneira alguma, mas para a equipe de coordenação do programa, o principal é a participação da formação continuada. Se as mães não entendem isso no começo, cabe à equipe demonstrar isso a elas, mas, de acordo com relatos obtidos dos pais pela equipe, é certo que ao final da formação, a grande maioria acaba concordando que a importância da formação é maior.

“Quando se inscreve no programa, a mãe passa a ter três direitos: bolsa, espaço formativo para ela e para o filho e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do seu filho em sua casa(...). Ela entrou no programa passa a ter direito a essas coisas, mas para isso ela tem que assumir alguns compromissos, se ela não bancar esses compromissos ela perde esse direito. E, o principal compromisso que ela assume é o de frequência na formação; se ela tiver mais de 25% de ausência ela perde esses direitos”. (Anastácia Zagatto, em entrevista concedida no dia 02/07/2007)

A prioridade do educiança é a criança de 0 a 3, mas se crianças até 6 anos de idade que não conseguiram vagas em pré-escolas, a Secretaria de Educação pede que o programa atenda essas crianças até que se consiga uma vaga para elas. Essa prática ocorre desde o início do Programa Educiança, e atualmente, uma média de 5% das crianças atendidas têm

idade entre 3 e 6 anos. Há muitos casos em que as mães são chamadas para receberem a vaga na creche, mas preferem continuar no Educriança.

A palavra do coordenador pedagógico

Após os levantamentos dos principais aspectos do Programa Educriança, buscamos um maior aprofundamento com relação às características pedagógicas do Programa e para tal, fizemos contato com o coordenador pedagógico do programa, Prof. Manoel Rodrigues Português, sociólogo e pedagogo, que hoje atua como coordenador pedagógico do programa.

Começamos a conversa perguntando sobre quais eram as fundamentações teóricas do programa. Para Manoel Português, *“fundamentação teórica é a vivência daquilo que se estuda e se aprofunda em todas as dimensões do trabalho”*.

Esse processo de discussão e construção de conhecimento é realizado junto a uma equipe de 12 profissionais da rede, selecionados para fazerem parte da coordenação pedagógica do projeto.

“O Educriança tem a singularidade de ser a educação de mães e a educação de crianças, mas ambas relacionadas com a educação infantil, pois o trabalho que realizamos com as mães também é tido como educação infantil. Esta é a idéia de nos constituirmos como uma modalidade de

educação infantil, uma modalidade que trate da educação para infância, e quando se fala de educação para a infância, é preciso juntar poder público, mães e educadores formados para isso". O educador alega que o programa não pode se limitar ao trabalho realizado, por exemplo, em uma creche, que é sim um trabalho interessante, mas que muitas vezes não trabalha com a família, mas apenas com a criança.

"A base teórica de educação concebida no programa é a base teórica de Paulo Freire, Vygotsky e Walon e todo o trabalho realizado tem como fundamentação teórica estes três autores. É claro que há assuntos que necessitam de fundamentação teórica própria de cada um, mas as bases metodológicas, todos os princípios, estão baseados nestes autores".

Mesmo sendo esses três autores a base de toda a fundamentação do programa, há momentos em que outros autores necessitam ser consultados, pois têm particularidades em relação ao seu tema. Nas palavras do coordenador, *"se formos discutir, por exemplo, gravidez, buscaremos outras fundamentações específicas de gravidez, se formos estudar infância, brincadeiras, enfim, cada um terá sua fundamentação específica, mas sempre com uma base maior neste três autores"*. Manoel destaca que muitas fundamentações de Miguel Arroyo também dão sustentação teórica ao programa.

“A palavra mágica do programa é a práxis. Não há como objetivo estudar os autores, realizar um aprofundamento teórico. A gente traz princípios e faz o diálogo o tempo todo com nossas vivências, com nossas ações, nossos princípios com o fazer. Ou seja, “a gente” não lê o autor e escreve ou aprofunda a temática, “a gente” lê o autor, se subsidia, reflete sobre aquilo que a gente faz, sobre o jeito que a gente faz e como a gente faz, e juntando essas duas práticas nós sistematizamos nossas bases teóricas e pedagógicas”.

Pensando neste sentido da importância práxis, o coordenador conta que todo o trabalho da equipe sistematizou princípios de formação que são válidos para todo o processo formativo, destacando que este processo sempre ocorre nas quatro esferas de formação do programa: a equipe com a própria equipe, a equipe com os educadores, os educadores com as mães e os educadores com as crianças. *“É como uma roda que vai aumentando”.*

Na construção das formações a idéia inicial dos formadores é a construção de sentidos e significados para o assunto que será discutido entre as pessoas. Concebe-se sentido como algo que nos perpassa como um todo, em todos os aspectos: afetivo, cognitivo, emocional, de valores sociais e culturais, aspectos que dão sentido às coisas que serão discutidas. Já significado é concebido como algo mais racional, análise, as comparações, os pensamentos mais lógicos formais. *“Então a gente sempre constrói sentido – significado para aquilo que vamos trabalhar e este sentido*

– *significado é que são as bases para se construir um conceito e este conceito que será trabalhado com o grupo*”.

Nas palavras do coordenador pedagógico do programa educiança, conceito na visão de Paulo Freire é aquilo que tem um significado existencial para aquelas pessoas, não é uma simples definição de dicionário; e cita o exemplo do trabalho com saúde para ilustrar a idéia de conceito: *“Então, se a gente vai trabalhar saúde, a gente constrói um conceito de saúde. Depois deste conceito é que olharemos para as DST, sexualidade, doenças, etc., mas baseados neste conceito que foi criado, ou seja, tem um significado existencial para aquela pessoa”*.

Alega, porém, que se existe a vontade de se trabalhar conceito com os educadores para que estes trabalhem com as mães, não é possível apenas levar um conceito para eles, eles têm que ter uma apropriação deste conceito, têm que construir conceitos, ou seja, nosso papel é construir conceito com eles, para que eles se apropriem deste processo de construção e realizem este trabalho com as mães. Destaca, porém, que neste trabalho com as mães também há a preocupação da construção de conceitos, o que também é realizado com elas.

Para a realização deste processo formativo, a equipe pedagógica do programa acredita num processo formativo baseado nas idéias de Paulo Freire, que diz que todo processo formativo autêntico tem que partir da

experiência das pessoas, de experiência completa. É um processo de problematização do saber. A idéia é não levar apenas um saber técnico científico para as pessoas como se aquele saber fosse superior ao conhecimento daqueles que estão participando da formação, mas sim, saber ouvir e discutir aquilo que é explicitado pelas pessoas, aquilo que elas sabem. A idéia é que as pessoas explicitem o que elas sabem sobre o tema que está sendo trabalhado, e a partir de suas experiência e de seus conhecimentos haja uma problematização e conseqüentemente a construção de novos saberes.

Nas palavras de Manoel Português, em entrevista concedida em 9 de outubro de 2007:

“A gente não vai contrapor, ficar comparando ou falando que esse [os conceitos trazidos pelas pessoas] não vale. Uma coisa que sempre brinco, um exemplo a ser dado, é que você se depara com as estudantes de enfermagem que têm na faculdade um currículo, uma matéria específica sobre amamentação, um conteúdo vasto sobre amamentação, aí vem da faculdade com o ímpeto de trabalhar amamentação, aí estas estudantes de 20, 21 anos começam a discutir o tema com uma mãe que tem trinta e três anos e cinco filhos. Vai ensinar? Não, não vai, vai trocar experiências, construir conceitos, compartilhar saberes, problematizar para construir nosso conhecimento junto. Só que para isso temos que fazer o processo conosco mesmo, senão fica falso, fica absurdo. Usando um exemplo bem

ridículo, seria como pedir para as pessoas ficarem quietas porque vou falar com elas sobre diálogo. Tenho que dialogar com elas; essa é a idéia”.

“Se eu perguntar o que você pensa sobre saúde, você vai pensar, comparar, analisar, aplicar as lógicas formais e vai me dar uma resposta, mas o que queremos é uma pessoa inteira, com sua vivência, experiência, os aspectos marcantes da história para ter sentido naquilo que se vai falar”.

O coordenador destaca também a importância de se ter coerência no momento de trabalhar com os temas. *“Se eu vou falar para as pessoas sobre a importância de contar histórias, eu não posso falar para os educadores darem uma palestra sobre a idéia de contar história, nós temos que contar história, ouvir e produzir histórias. Então, se pegarmos nosso tema histórias infantis: contação, apreciação e produção: se as pessoas forem se apropriar de contar histórias, elas têm que se apropriar dessa vivência de contar histórias, e não participar de uma ‘palestrinha’ sobre contar história”.*

O coordenador acredita que se não houver este movimento de construção de conceitos e conhecimentos a idéia de conceito se perde no vazio e será difícil de recuperá-la principalmente pelo fato de termos uma trajetória escolar muito intrínseca em nossas mentes, uma mentalidade aulista que não se aproveita da vivência para a construção de conhecimento. É este movimento que temos que romper, tirando o máximo

de proveito de nossas vivências e experiências na discussão e apropriação de temas importantes ao nosso dia a dia.

“Aí [no conceito de construção de vivências, tem o princípio básico do programa: educação é muito diferente de escolarização, nós fugimos da escolarização, nós acreditamos na educação autêntica que é: aquela que garante a vocação antológica do ser humano, que é a de ser sujeito, de ser criativo e de criar sua própria condição. É o que gente persegue, toda nossa educação tem que perseguir a humanização”.

“A idéia é sempre construir sentidos, significados, construir conceitos que sejam consenso daquele grupo”. E a construção deste conceito acontece da seguinte forma: em todos os grupos de formação é realizada a leitura de determinado tema, que é a fundamentação teórica a respeito do tema; após esta leitura são realizados estudos, diálogos, conversas e reflexões; a partir destas reflexões, o conceito lido é revisitado e reformulado, de acordo com as concepções que o grupo discutiu, é feita uma reformulação do conceito. Manoel destaca que esta é uma parte dos estudos que está menos presente com mães e que faz parte do processo de formação da equipe.

“A gente trabalha com temas sérios, por exemplo, a prestação de socorros, a gente trabalha, vê o que cada um sabe, o que conhece e aí, com

tudo isso realizado, a gente lê, pesquisa e revê nossos conceitos. Isso é feito para todos os temas, é exaustivo esse processo, mas é de muita boniteza”.

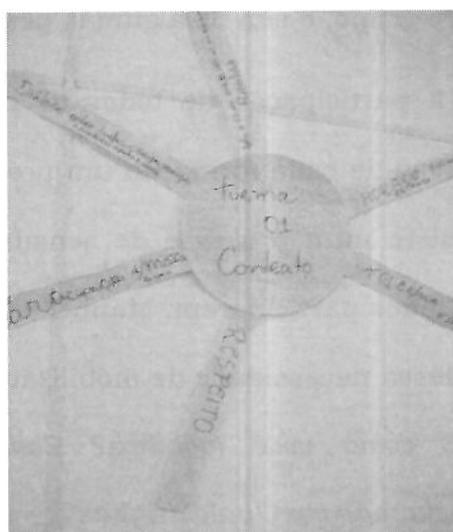
Para que todo esse processo de construção de conhecimento e conceitos aconteça, é de fundamental importância que todo o grupo participe da formação, pois se a maioria permanecer em silêncio, não serão constituídos conceitos de grupo, e sim de algumas pessoas.

Para que ocorra a participação de todos os membros dos grupos formativos, é feito no início de cada formação um processo de mobilização com o grupo, que consiste num processo de sensibilização das pessoas sobre a importância de todos participarem. Manoel cita Celso Vasconcelos, autor que sempre fala dessa necessidade de mobilização quando você quer construir conceito. *“E como você mobiliza? Construindo sentidos e significados e com vivência, não com ‘palestrinhas”.*

É dessa idéia de mobilização e sensibilização que surge o contrato específico de cada grupo. No programa, há regras gerais a serem seguidas, mas, em conformidade com estas regras, cada grupo tem a autonomia para decidir quais serão as “regras” de convivência no grupo. Dentre outras coisas, são decididas questões de tolerância ao atraso nas formações, se será permitido levar alimentação ou não e, uma das principais coisas que o coordenador destaca, que é decidido em grupo, deve-se ao fato de que em cada grupo de formação de mães, apenas três

crianças que não estão matriculadas, podem ser levadas para a formação caso a mãe não tenha como deixar. É aí que surge o processo de mobilização e sensibilização, pois elas têm que decidir entre elas, quem precisará mais, quem serão as beneficiadas.

FIGURA 7 –Esboço



de Contrato

“Uma coisa que ‘pega’ na hora de elaborar o contrato e estabelecer as relações daquele grupo: todo grupo tem direito de levar três crianças que não são do programa (crianças até seis anos e que participam como as outras matriculadas) e o grupo que tem que decidir quem serão essas crianças. Esse é um processo tenso, porque somos criados para competitividade, a idéia de que se um pode o outro também pode, e nosso trabalho é exatamente o contrário; busca-se trabalhar as idéias, os vínculos, os valores afetivos e éticos onde a pessoa fale: eu preciso, mas ela precisa

mais do que eu. Esse é um processo educativo. Essas são as bases para se construir um grupo”.

[...]

“O educador tem que ter clareza de qual processo que se percorre para construir um grupo. A partir desta construção se dão as ações, mas para isso é preciso construir respeito, ética, um espaço de convivência regido por um contrato. Por isso a idéia do contrato que perpassa pelas relações interpessoais. É daí que vem nossa concepção de currículo, então currículo não são conteúdos, mas tudo o que eu falo, porque tudo que eu falo educa, eu educo muito mais pelo exemplo do que pelas palavras. A gente educa pelo que Tomaz Tadeu chama de currículo oculto, então colocar as cadeiras enfileiradas é currículo, colocar em círculo é currículo, colocar as crianças sentadas em num ambiente aconchegante é currículo. Fazer as crianças entrarem pela porta é currículo, colocar um túnel para elas entrarem é currículo. Tudo isso é currículo, por isso a necessidade de se trabalhar com as relações interpessoais, pois isso é o que educa”.

O coordenador relembra mais uma vez que esta constituição de grupo, assim como a construção e conceitos, também é feita em todas as esferas formativas, ou seja, formadores com eles mesmos, formadores com educadores, educadores com mães, educadores com crianças.

Ele destaca que todos os temas trabalhados nas formações estão baseados nos Referencias Curriculares para a Educação Infantil, ou seja, todas as linguagens (arte e cinema, arte e educação, teatro, dança, linguagem oral e escrita) todas, sem exceção são trabalhadas em encontros que sempre se iniciam com roda de conversa, que não é apenas conversa, mas sim o ouvir, o falar e sistematizar o que foi colocado em cada encontro.

É dado um destaque ao fato de que nenhum educador ou formador recebe uma pauta pronta para preparar seu encontro. É feito um levantamento de vivências com o grupo das 12 pessoas envolvidas, ao final dos relatos é feita uma “revisita” aos fatores de “como fizemos”, por que “fizemos” e onde “fizemos” e a partir daí é que é elaborada uma pauta de discussão com os educadores que percorrerão o mesmo caminho na definição de uma pauta de encontro com mães e crianças. Com esta dinâmica, é criada uma diferenciação nas maneiras como este tema é trabalhado nos diferentes pólos de atuação do educiança. O tema central é sempre o mesmo para que se potencialize um processo de formação, mas a forma como ele é trabalhado fica a cargo de cada grupo que definirá a melhor maneira de trabalho.

Uma outra preocupação do grupo é não utilizar, nas reuniões com os educadores, recursos que seriam inviáveis para que estes trabalhos fossem realizados com mãe. Não que se deva seguir a mesma metodologia, mas

caso haja interesse, isso será possível. Destaca-se que se evita o uso de materiais como data-show, som, música, pois estes são instrumentos nem sempre presentes nas escolas nas quais se realizam as formações. Na idéia dos coordenadores, tudo que é feito tem que ser tido como fonte de exemplo e inspiração para aqueles que construíram conhecimentos junto às mães participantes do programa. Cada educador que participa da formação tem que olhar para esta com olhar de formador, verificar o que é viável ou não, saber quais são as melhores ações a serem trabalhadas no seu grupo, o que se deve e o que não se deve tomar como exemplo.

Os temas trabalhados

Como muitas mães não permanecem apenas por um ano no programa, haja vista que seu filho pode ser matriculado no Educriança dos 0 aos 3 anos de idade, tivemos a preocupação de questionar sobre a periodicidade dos temas trabalhados, se eram repetidos ou não e como era feita a escolha desses temas de formação.

De acordo com a Coordenação Pedagógica do programa, a maioria dos temas não se repetem, mas algumas vezes os temas são repetidos, mas nunca com a mesma abordagem, pois os temas são construídos de diferentes maneiras. Essa é a função do coordenador pedagógico Manoel, que tem entre suas atribuições estudar temas relacionados a educação

infantil e levar novas discussões para sua equipe pedagógica; esse diálogo, na maioria das vezes, é transformado em tema. Há ainda temas que são propostos por educadores, que de acordo com as necessidades surgidas no seu grupo tanto de mães quanto de crianças; o educador leva a idéia à equipe pedagógica para que o tema seja discutido, construído e levado para formação. Uma outra maneira de se chegar aos temas é ouvindo as mães sobre suas necessidades e expectativas, sobre aquilo que elas gostariam de aprender. Há um cuidado especial no momento de atender a estes pedidos, pois não se pode perder o foco que é a educação para a infância. Jamais será possível atender a vontade de mães que querem aulas de tricô, por exemplo, porque aquele é um espaço que deve ser constituído como de discussão da criança, da infância, do brincar, ou seja, de vivências de seres humanos.

Há temas que são considerados de fundamental importância para que seja desenvolvido o olhar da mãe para a infância e, também, para o desenvolvimento destas crianças. Estes temas, como humanização, discutidos em suas dimensões afetivas, cognitivas, física, motora e sociais estão sendo bastante trabalhados com as mães para proporcionar-lhes a oportunidade de um melhor olhar para seu filho.

Há uma ênfase bastante grande quando o tema de trabalho é a infância: *“trabalhamos também tempo e infância: o que é criança, o que é infância, qual nosso papel ao proporcionar a estas crianças o momento da*

infância, o que temos que fazer para que a criança possa desenvolver essa infância de maneira plena e absoluta. Tudo isso é pensado de uma maneira lógica, de currículo, na nossa concepção de currículo e não de grade. Assim são organizados esses temas”.

Manoel Português destaca que durante o ano de 2007, foram sendo construídos junto à equipe, os eixos temáticos que serão norteadores dos processos de formação. Esses eixos estão sendo desenvolvidos a partir dos temas já trabalhados e novas discussões, as quais proporcionam a elaboração destes eixos coletivamente.

Foram dessas discussões que surgiram a necessidade de se trabalhar o tema família. O coordenador nos diz que ainda hoje em nosso país o conceito de família está intrinsecamente ligado a pai, mãe e filhos, mas que isso não é uma realidade de nosso país, haja vista que 86% das famílias brasileiras não são nucleares. Como esta é uma realidade também presente no programa, é necessário que se desenvolva este tema para que as mães se vejam como família na relação com seus filhos, pois família nada mais é do que *uma rede de proteção afetiva e material.*

Avaliação dos trabalhos

Conforme explicações do coordenador pedagógico do Programa Educiança são dois os processos de avaliação que acontecem no decorrer das formações deste programa.

O primeiro deles diz respeito ao acompanhamento realizado pela equipe pedagógica, o qual é feito lado a lado aos educadores. *“Não separamos acompanhamento de formação. Não é que você fez a formação e vai ver como está sendo desenvolvido lá, pelo contrário, o acompanhamento faz parte do processo formativo”* (Manoel Português, em entrevista concedida no dia 12 de outubro de 2007). Sempre que possível, os processos de formação com crianças ou com mãe é acompanhado por um membro da equipe e, ao final da formação, há uma conversa com o educador para verificar quais foram os aspectos positivos e negativos, o que deveria ser mudado, o que pode ser melhorado. *“É uma continuidade do processo de formação”*.

Uma segunda forma de avaliação é o registro feito de cada encontro de formação realizado com as mães e com as crianças. Os educadores trabalham por uma carga horária diária de quatro horas, mas a formação tem a duração de apenas três horas. Esta hora que lhe resta será o momento que serão sistematizadas todas as ocorrências da formação. Neste documento, os educadores colocam suas idéias, descrevem o

processo da formação e contribuem com suas reflexões. Este documento é arquivado na pasta de cada grupo e também é lido pela equipe pedagógica, a qual intervém, quando necessário, dando sugestões e idéias para que o processo seja melhorado e discutindo sobre as dificuldades que possam ter surgido. Nestes registros é possível localizar os conceitos desenvolvidos por cada grupo, quais são os contratos estabelecidos, como se deu o processo de formação.

Para o coordenador pedagógico, o Programa Educriança é *“uma modalidade de educação infantil. Educação e não escolarização. Estou convicto disso. A LDB diz: toda criança tem direito a educação, a LDB não diz: toda criança tem direito a creche, a escola. Não podemos tornar essas duas coisas sinônimas. O que a gente faz é um processo educativo, super intenso, denso e autêntico, a partir dos dizeres dos autores que discutem a educação.*

O educriança percorreu uma trajetória ligada à educação popular, um pouco distante da tradição escolar, de educação. Educação popular tem flexibilidade, tem a humanização como princípio. ‘Nós somos’ educação popular, não somos escolas. Temos nossa base científica e teórica, mas esta vem sempre ligada à educação popular”.

Esta é a realidade apresentada em Guarulhos. Mediante uma realidade caótica em relação à educação infantil se constrói uma nova

alternativa de atendimento, que vem chamando a atenção das autoridades responsáveis pela educação no município. O ano de 2007 tem sido o ano em que o Ministério da Educação tem visitado o município para estudos e averiguação da possibilidade de tornar o educiança uma modalidade de ensino que poderá ser seguido como exemplo em todo o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto um cenário no qual a demanda em Educação Infantil era substancialmente maior em relação à população atendida no ano de 2001, a gestão que assume o governo no corrente ano, deparou-se com a necessidade de buscar meios que senão universalizasse, ao menos diminuísse o número de crianças sem atendimento educacional no município. Tratava-se de cerca de 65000 crianças excluídas do aparato educacional, num município no qual as condições sociais das famílias provavelmente não possibilitariam que estas crianças frequentassem creches particulares. Era necessária a intervenção do Estado para redesenhar a realidade da infância em Guarulhos.

Surge ainda em 2001, na Secretaria de Educação, na pessoa da Professora Eneide Maria Moreira de Lima, então Secretária da Educação, o desejo de busca de novas formas de atendimento para esta infância. Inspirados nos moldes do mãe-crecheira implementado em São José dos Campos começam a ser desenhados os primeiros passos do Educriança.

Caracterizado inicialmente como um Programa de Bolsa-Creche família, o programa atenderia a mães que trabalhassem fora, tivessem renda *per capita* inferior a meio salário mínimo e filhos de até três anos de idade, sendo condição essencial que a mesma participasse dos encontros de formação, que ocorreriam com aquelas que seriam as responsáveis pelas

crianças, nomeadas mães-bolsistas. A idéia de que grande parte das mães necessitasse trabalhar fora de casa, cria para o programa uma segunda categoria de atendimento: a mãe comunitária, a qual seria escolhida por mães bolsistas para ficarem com seus filhos, e também teriam a obrigação de participar das formações.

Acreditamos que parta da existência da mãe-comunitária a idéia concebida por alguns setores da sociedade, que o Educriança se trata de um programa de mãe-crecheira, mas, se compararmos com as estruturas de atendimento arroladas na presente pesquisa, verificaremos que se trata de um programa específico de atendimento em educação infantil.

Mas, por que específico? Por conter suas particularidades.

Assim que foi formulado, a idéia central do programa era a formação de mães. Aquelas que fossem responsáveis pela educação da criança teriam que passar por processos formativos junto a profissionais das áreas da psicologia, pedagogia, enfermagem e serviço social, processos esses que dariam melhores condições de cuidado e desenvolvimento de seus filhos mesmo que estes não freqüentassem uma unidade de creche.

Vem daí a primeira diferença substancial do programa. Diferentes de outros modelos nacionais e internacionais apresentados, as mães não simplesmente recebem uma bolsa em dinheiro para cuidar de seus filhos, mas sim, recebem embasamento teórico-prático para desenvolvimento de

ações em sua casa que dão conta da educação de seus filhos. Um diferencial neste processo formativo, é que, como o próprio nome diz, trata-se de um processo, e não apenas de um curso de aperfeiçoamento (como vimos que ocorre na Suíça), para que estas mães possam estar junto a seus filhos. O processo de formação, como descrito pelo coordenador pedagógico do programa Manoel Português, trata de assuntos referentes não apenas à criança, mas também à mulher e à família e ocorre durante todo o tempo pelo qual a mãe está inscrita no programa.

Outra característica que nos chama atenção refere-se ao fato de apenas 10% das mães inscritas no programa trabalharem fora de casa. Se considerarmos o número de 8000 mães atendidas pelo programa, mais de 7000 delas é a responsável pela educação de seu filho. O papel da mãe comunitária é irrisório no universo atendido, o que institui mais um diferencial do programa. Verifica-se que a bolsa é utilizada em poucos casos para pagamentos de pessoas que fiquem com as crianças e quando isso acontece, a mãe que recebe a bolsa obrigatoriamente tem de participar do processo de formação.

Como vimos, o Programa Educricriança diferencia-se de todas as experiências que foram expostas ao longo do trabalho. Além do processo formativo com as mães, o público atendido pelo programa conta ainda com um trabalho diferenciado com as crianças, no qual estagiários da pedagogia e da psicologia buscam desenvolver os mesmos temas trabalhados com as

mães nas formações. Nas visitas que fizemos às formações, pudemos vivenciar momentos de descontração e construção de conhecimento junto às crianças. Em meio a um ambiente colorido, arejado e planejado para suas necessidades, uma roda de crianças deitadas no chão ilustravam que aquele é um espaço do qual elas já se apropriaram e participam intensamente das ações dos formadores. O tema tratado no dia da visita era “contação” de história e as crianças não apenas ouviram histórias, mas contaram histórias umas para as outras, reconstruíram e dramatizaram a história ouvida, vivenciando todo o processo. Por mais que se trate de apenas um encontro semanal, percebe-se que nesses encontros as crianças são estimuladas ao convívio social, estabelecendo relações com as crianças do grupo e tornando-se mais comunicativas entre si. É um espaço delas, o qual todas demonstraram gostar muito.

Além do processo formativo, verifica-se a intervenção da equipe pedagógica nas visitas que são realizadas nas casas das crianças atendidas. É um meio pelo qual a Secretaria de Educação garante o desenvolvimento das ações fora do espaço do Educriança. Tidas como visitas não de fiscalização, mas sim de continuação de um trabalho, todo o processo formativo desenvolvido na sede do programa e nas escolas tem uma continuidade nos lares das crianças. A nosso ver, este é um meio de garantir a criança o direito de desenvolvimento social.

Um programa de atendimento diferenciado. Assim pode ser caracterizado o Programa Educriança.

Se retomarmos o conceito exposto no primeiro capítulo acerca de políticas públicas, compreenderemos que o Programa Educriança se trata do “Estado em Ação” apontado por MULLER (1987) caracterizado como um programa de responsabilidade do Estado voltado especificamente ao público de idade entre zero a três anos e seus responsáveis, tendo por finalidade a universalização do atendimento em educação infantil o município de Guarulhos.

Mas não se trata apenas de um programa de equalização social. Trata-se de um processo formativo que tem suas raízes no princípio de que toda criança tem direito à educação. Uma educação que não necessariamente seja escolarizada, mas que dê aporte suficiente para formação do indivíduo como sujeito constituído de direitos e deveres. Conforme as palavras de CAMPOS (2001) em relação à constituição de 1988, *“a nova carta nomeia formas concretas de garantir, não só este amparo, mas, principalmente, a educação da criança”*. (CAMPOS, Op. Cit: 18), e nos parece ser este o caminho que a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos vem percorrendo.

Ainda em relação à constituição de 1988, verificamos no artigo 227 que seria

*“dever da família, da sociedade e do Estado **assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,** além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. (Op. Cit: 27)*

As ações do educar a criança, a nosso ver, dão conta da garantia dos direitos previstos na LDB e na Constituição de 1988. Trabalhando temas como planejamento familiar, aleitamento materno, desenvolvimento infantil (dentre outros já expostos), junto a mães dessas crianças, a equipe pedagógica está de alguma forma garantindo melhores condições de vida, saúde e alimentação a estas crianças, que terão mães melhores preparadas nas questões presentes no dia-a-dia do desenvolvimento de crianças de zero a três anos. Trabalhando com os eixos temáticos e as diversas linguagens contidas no RCNEI, garante-se a esses indivíduos educação e cultura, além de momentos de lazer, e indiscutivelmente vivência com a comunidade. Trata-se de momentos únicos de sensibilização e construção, tanto por mães quanto por crianças, que ocorrem durante o tempo em que estão no

programa, preparando-se para a entrada no processo de escolarização, ou seja, a pré-escola.

O primeiro impasse legal ocorre quando consultamos a LDB que afirma ser a educação infantil um ***direito da criança de 0 a 6 anos e um dever do Estado que se efetiva mediante atendimento em creches e pré-escolas***, porém, a mesma lei, mais adiante, regulamenta que ***a educação infantil será submetida a padrões mínimos de qualidade de ensino que se operacionalizam, por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*** (art 4º, IV).

Mesmo não atendendo estas crianças em creches regulamentadas, nos parece claro que o processo de ensino-aprendizagem está garantido. Ao se trabalhar com as mães, crianças e realizar visitas constantes às casas contempladas, realiza-se um trabalho onde senão todos, os padrões mínimos de qualidade estão presentes e viabilizam acesso a informações que estas mães não teriam caso não participassem do programa.

Se consultarmos a Constituição de 1988,

*“em seu artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Também no capítulo IV, “Dos Municípios”, **defini-se, como sua competência a manutenção, com a***

***cooperação técnica e financeira da União e do Estado, de programas de educação pré-escolar e ensino fundamental*(Art. 30, inciso VI).”**

É exatamente este o papel que a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos vem cumprindo. Responsável pela educação de crianças de 0 a três anos, formulou e implementou um programa que em seus quatro anos de existência conseguiu atender a quase dez mil crianças nesta faixa etária, crianças estas que mesmo com o significativo aumento do número de matrículas em creche não poderiam ser atendidas nestes equipamentos por conta de deficiência de vagas. Trata-se da garantia de um padrão mínimo de aprendizagem e desenvolvimento que é garantido a estas crianças.

Retomando as palavras de NASCIMENTO (2001),

“no caso Brasileiro, o recente direito ao acesso a creches e pré-escolas não parece ter superado [todo] o debate [a respeito das políticas para a(s) infância(s)], pois, ainda que ele não tenha afluído com o vigor necessário para colocar-se em definitivo em nossa “agenda social”, encontramos no aparato do Estado gestores que ensaiam estudos, sob a ótica da demanda de recursos públicos, sobre a viabilidade de estratégias (uma espécie de salário maternidade, por exemplo) que, possibilitando à mãe permanecer em casa com a criança, fizesse diminuir a pressão social pela creche. [...]

São óticas diferentes que nos permitem afirmar a necessidade de abordar a questão das crianças mediante o estudo de cada realidade.” (: 3)

A secretaria municipal de educação de Guarulhos apresentou na Conferência Municipal de Educação realizada no ano de 2007, dentre outras, as concepções relacionadas à educação infantil, a saber:

- A educação infantil é entendida como um tempo de formação do sujeito em todas as suas dimensões;
- Cuidar e educar são ações integradas e indissociáveis;
- Os espaços e tempos devem ser organizados de forma flexível respeitando as características e as necessidades dos diversos momentos de formação das crianças;
- A criança é entendida como um sujeito concreto, com manifestações culturais diversas e identidades em construção, com direito à educação, à cultura, à arte, à criatividade, à cidadania, aos cuidados básicos, à saúde, ao lazer, ao esporte, à habitação, à brincadeira, à afetividade, à felicidade e à expressão de seus anseios, idéias, expectativas, desejos e esperanças;
- A linguagem lúdica é essencial na interação adulto/criança e deve subsidiar o processo de ensino/aprendizagem constantemente;
- A Educação Infantil é direito da criança e de seus responsáveis;

- A instituição educacional deve atuar em conjunto com os responsáveis pela criança e com a comunidade;
- A alimentação saudável e adequada é base para o desenvolvimento intelectual da criança;
- Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança deve ser realizada de forma contínua e integral
- Atendimento integral as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Analisando cada uma das concepções e tendo estudado as ações do Programa Educricança, parece-nos claro que a intenção da Secretaria de Educação é ampliar o atendimento do Programa, o qual, a nosso ver, atende a todos os conceitos expostos acima.

Esperamos que a implementação realizada em Guarulhos sirva como exemplo a demais realidades municipais, haja vista que a crescente demanda em educação infantil é uma realidade nacional que precisa ser resolvida. E que todos os caminhos levem a garantia do direito tão arduamente conquistados por mães, responsáveis e crianças em idade de zero a três anos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete et. Al. Pesquisas em políticas públicas na educação infantil. **Anped**, GT 7 – Educação Infantil, 2002.

AFONSO, A J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação e Sociedade**, 22 (75): 15-32, 2001.

ALMEIDA, Ordalia Alves de. **Uma análise das políticas para a pré-escola**. Dissertação (mestrado). Universidade federal de São Carlos, 1994.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, E. & Gentili, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARRETCHE, M. T. **Emergência e desenvolvimento do welfare state. Teorias explicativas**. BIB: Rio de Janeiro, 39, 1995.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e de Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Educação Infantil é um dos maiores desafios do PNE**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/arquivo04.htm>. Acesso em 09/10/2004

CALDAS, S. O conflito do século 21. **Jornal Folha de São Paulo**, Caderno Opinião, 2005.

CALDAS, Eduardo de Lima; PAULICS, Veronika. **Convênios e creches comunitárias**. Disponível em: <http://www.federativo.bndes.gov.br/dicas/creches.htm>. Acesso em 09/10/2004.

COIMBRA, M. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: Abranches, S. et alii (Org.). **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento a infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. In: **Cadernos de Pesquisa** N°. 82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Agosto de 1992, p.5-20.

_____. Questões sobre o caráter público dos convênios de atendimento a infância. In: **Cadernos de Pesquisa** N°. 95. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Agosto de 1995, p.79-81.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez : Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez : Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAMPOS, Rosânia. **Políticas governamentais e educação infantil: histórias ou estórias?** Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5completo3.html>. Acesso em 09/10/2004.

CANESQUI, A M. **Avaliação de políticas e programas sociais: conceito e tipos de pesquisas**. Cadernos de Serviço Social (10): 17, PUC-Campinas, 2000.

CAVALCANTI, P. A. **Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Unicamp, 2002.

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo. Revista da USP: NEPP. **O sistema de proteção social no Brasil**. Campinas: NEPP-UNICAMP, 1991.

_____. Uma nova institucionalidade das Políticas Sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas e programas sociais In: **São Paulo em Perspectiva**. Vol 11(4)3-15, 1997.

DUPAS G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In: Pereira, L. C. B.; Wilhelm J.; Sola L. (Org.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Brasília: Editora Unesp: ENAP, 2001.

ESPING-ANDERSEN, G. Economias Globales, nuevas tendencias demográficas y familias en transformación: actual caballo de troya del

Estado de Bienestar? In: **Dilemas del Estado de Bienestar** (Vários autores). Madrid: Fundación Argentaria, 1996.

FALEIROS, V.P. Infância e Processo Político no Brasil. In: PILOTTI, F. & RIZZINI, I. **A Arte de Governar Crianças. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. RJ: Instituto Interamericano del Niño, Universidade Santa Úrsula, 1995.

FIGUEIREDO, A. C. e FIGUEIREDO, M. "**Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**". *Análise & Conjuntura* 1 (3): 107-127.

GUARULHOS, Prefeitura Municipal. **Prefeitura lança programa educiança neste domingo**. Disponível em: <http://www.vivaguarulhos.org.br/noticias>. Acesso em 9/10/2004.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Creches na trajetória de governos democráticos: a experiência de Diadema, 1983-1996**. São Paulo: Imprensa, 1996 .

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*. [online]. nov. 2001, vol.21, no.55 [citado 16 Março 2005], p.30-41. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé Edições, 1982.

KING, D. O estado e as estruturas sociais de bem-estar. In: **Novos Estudos CEBRAP**, 22, 1988, São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. In: **Cadernos de Pesquisa** Nº 64. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1988, pp. 57 – 60.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação Infantil: Uma Abordagem Histórica**. Porte Alegre: Mediação, 1998.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: **Cadernos de Pesquisa** Nº. 78. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Agosto de 1991, p.17-26.

LIMA, M.J.R., REZENDE, C.A. P., GARCEZ, M.N. **A Aplicação de Recursos Públicos da Educação em Programas de "Creches Domiciliares" ou "Bolsa-Creche" – uma análise interdisciplinar.** Disponível em: <http://www.pt.org.br/assessor/creches.doc>. Acesso em 17/05/2005.

LOBATO, L. **Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de formulação de políticas públicas.** Revista de Administração Pública 31 (1). Rio de Janeiro, jan/fev 1997.

MERISSE, Antonio. **As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches.** IN: MERISSE, A. (et. al.). Lugares de infância: reflexões sobre a história as creche na fpabrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MORAES, R. Políticas públicas e neoliberalismo – nota crítica. In: **Educação & Sociedade** 15 (49): 524 – 530, 1994.

MUNERATO, Rita Virginia Salles. **Educação infantil: políticas públicas na década de 80.** Bauru: Imprensa: EDUSC, 2001.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **Do Adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França.** Campinas: [S.N.], 2001.

_____. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas: Editora Autores Associados, 1999. p. 99-112.

_____. Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino. In: MEC/INEP. **Situação da Educação Básica no Brasil.** Brasília: MEC/INEP, 1999. pp. 45 – 68.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In: **Educação e Sociedade**, 11 (35): 9-59, 1990.

_____. e LENHARDT, C. "Teoria do Estado e Política Social" In: Offe, C. **Problemas Estruturais Do Estado Capitalista.** RJ: Tempo Brasileiro, 1984.

PAIVA, V. Educação e bem-estar. In: **Educação e Sociedade**, 12 (39): 161-200, 1991.

PALMEN, S. H. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNESP, UNICAMP.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2005.

PENN, Helen. **Primeira infância:** a visão do banco mundial. Tradução de Fúlvia Rosemberg. In: Cadernos de Pesquisa. Nº. 115. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Mar. 2002, p.7-24.

PILOTTI, F. & RIZZINI, I. **A Arte de Governar Crianças. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil.** RJ: Instituto Interamericano del Niño, Universidade Santa Úrsula, 1995.

RIZZINI, I. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas para a infância no Brasil.** RJ: Universidade Santa Úrsula, 1997.

ROCHA. Eloísa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. (Tese de doutorado), FE/UNICAMP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil.** In: Cadernos de Pesquisa. Nº. 115. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Mar. 2002, p.25-64.

_____. Educação: para quem? In: **Ciência e Cultura.** Nº. 12, Dez. 14976, p. 1467-1471.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. In: **Cadernos de Pesquisa.** Nº. 115. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Mar. 2002, p.65-100.

RUS PEREZ, J. R. (1996) Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In RICO, E.M. (org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** São Paulo, Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1998.

SANTOS, W. G. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira.** Rio de Janeiro: Campus, 1979.

_____. A trágica condição da política social. In: Abranches, S. et alii (Org.). **Política social e combate à pobreza.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

SANTOS, B. S. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: Pereira, L C B; Wilhelm J; Sola L. (Org.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Brasília: Editora Unesp: ENAP, 2001.

SOUZA, Ana Maria Costa. **Educação e cuidado no atendimento infantil**: uma proposta de gestão municipal comprometida com a criança. São Paulo: Imprensa, 1995

STRAUSS, Luis Renato. Por meta, adesão a creche deve subir 470% . **Folha de São Paulo**: Brasília, 09/09/2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16027.shtml>. Acesso em 09/10/2004.

TRIPODI, D. e EPSTEIN **Avaliação de programas sociais**. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 2ª ed, 1984.

VIANA, A. L. **Abordagens metodológicas em políticas públicas**. Revista de Administração Pública (30) 2: 5-43. 1996.

VIANNA, M. L.W. Política versus Economia: notas (menos pessimistas) sobre globalização e Estado de Bem-Estar. In: Gerschman, S. e Vianna, M.L.W. (Org.). **A miragem da pós-modernidade. Democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. [s.l]: Ed. Fiocruz, 1997. 199