

CÉLIA REGINA DA SILVA

**RELAÇÃO CRECHE PÚBLICA/CLASSES POPULARES:
A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCRIANÇA NAS
CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS**

**Educação: Psicologia da Educação - PUC/SP
São Paulo - 2006**

CÉLIA REGINA DA SILVA

**RELAÇÃO CRECHE PÚBLICA/CLASSES POPULARES:
A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCRIANÇA NAS
CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia de Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

**Educação: Psicologia da Educação - PUC/SP
São Paulo - 2006**

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho a todas as famílias das classes populares (à minha família em especial) e suas crianças, que vivenciam todos os dias os efeitos da transformação de seus direitos em benefícios e concessões, privando-se da sensação de conquista e merecimento, para dar lugar à sensação de gratidão e subserviência.

Agradecimentos

Foram muitos os que contribuíram para a produção deste trabalho. Agradeço a todos e especialmente:

À Profª Drª Mitsuko Aparecida Makino Antunes pela confiança, otimismo e entusiasmo com que orientou esse trabalho, sem os quais essa caminhada não seria possível.

Aos meus pais que, mesmo sem entender os meus motivos, acompanham com orgulho e admiração as minhas escolhas acadêmicas.

À Profª Drª Sueli Terezinha pelo apoio e companheirismo com que participa da minha formação e pelo acolhimento que sempre me ofereceu.

À Profª Drª Lígia Márcia por aceitar o desafio de orientar uma caloura-bolsista, pelo afeto com que me orientou e por me ensinar a enfrentar os desafios.

À minha irmã Ciléia por me incentivar sempre e por tudo que já vivemos juntas.

Aos antigos mestres e atuais amigos: Osvaldo, Ângelo, Nilma, Maria Regina, Alessandra Lopes, Jair Lopes, Alessandra Cravo, Elenita, Ari, Norma, Ana Cláudia, pelo respeito e incentivo à minha formação.

A toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, e, em especial aos profissionais do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas por participarem ativamente deste trabalho.

Aos amigos do Departamento de Planejamento e Informática na Educação (DPIE) pelo incentivo e encorajamento.

À Profª Drª Wanda Junqueira pelas contribuições durante todo o curso.

À Irene e à Helena pela dedicação e zelo com que acompanham os alunos.

Aos meus irmãos Celso, Léo e especialmente ao Naldo pelas digitações e pela solidariedade com que acompanhou meu trabalho.

Ao meu primo Cícero pelo apoio e companheirismo de sempre.

Aos meus sobrinhos Júlia, Laura, Malu e Davi por encherem de alegria os momentos difíceis.

Ao Beto pela amizade e sensibilidade com que me incentivou a ir em frente.

À Rafaela pelo carinho e incentivo e por suas contribuições a esse trabalho.

Aos amigos do NEPPEM e do NEPEI por compartilharmos pensamentos e sentimentos de afinidade e indignação.

Ao meu cunhado Carlos e à minha cunhada Alessandra pelo incentivo.

Ao casal Adriana Eiko e Tiago Noel por me acolherem e se solidarizarem com as minhas dificuldades.

Às minhas amigas Adriana Louro, Luciete e Suzana pela parceria de sempre.

Ao Sandro e à Flavia pelas incansáveis discussões e pelo incentivo.

A Carina pelo companheirismo e colaboração que tem me dedicado.

À equipe do Programa Educriança, em especial à educadora social Terezinha, ao Renato, ao Manoel, à Anastácia, pelas contribuições que deram a esse trabalho.

Aos educadores que atuam nas creches de Guarulhos, por fazerem parte do meu trabalho e me motivarem com suas inquietações e questionamentos.

Às participantes do Programa Educriança, por estarem envolvidas nesse desafio.

Ao CNPQ e à Capes pelo financiamento sem o qual esse trabalho não se realizaria.

Cidadão

“Tá vendo aquela escola moço,
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Diz pra mim toda contente:
- Pai vou me matricular!
Mas me diz o cidadão:
- Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar!
Essa dor doeu mais forte
Porque é que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer,
Lá a seca castigava,
Mas do pouco que eu plantava
Tinha direito a comer.”

(Cidadão – Zé Geraldo)

Resumo

A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino tem trazido diversos desafios, principalmente no que se refere à educação das crianças de zero a três anos. Apesar das conquistas e avanços já obtidos, as origens eminentemente filantrópicas e assistencialistas deixaram, para a instituição creche, limitações que ainda buscamos superar. A Secretaria Municipal da Educação de Guarulhos-SP vem implementando uma política para a Educação Infantil que visa à valorização da infância, ampliando as possibilidades de atenção educacional pública para as crianças dessa faixa etária, buscando democratizar os espaços das creches e escolas públicas com a implementação do Programa Educriança na Rede Municipal de Educação. Tal proposta leva à necessidade de mediar as relações entre as creches públicas e as pessoas participantes do referido programa, que são, em sua maioria, mulheres das camadas populares. Diante disso, o presente estudo busca analisar as respostas das equipes pedagógicas que atuam nas creches da Rede Municipal de Guarulhos diante da tarefa de integrar as atividades do Programa Educriança a sua rotina de trabalho. Para isso, foram recolhidos os relatórios de observação produzidos por profissionais do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da referida Secretaria, que acompanharam a realização das atividades do Programa Educriança em vinte e uma creches. Trabalhamos com três relatórios de cada instituição. As informações contidas nos relatórios foram complementadas pelo depoimento de duas educadoras sociais que atuam no Programa, bem como por informações contidas em cinco cartas escritas por mães-participantes. A análise das informações obtidas nos permite identificar a presença de aspectos que podem ser considerados favorecedores ou desfavorecedores à integração das atividades do Programa Educriança às atividades das creches. Os aspectos favorecedores apontam iniciativas de integração que demonstram o acolhimento e o respeito com que essas mudanças foram recebidas pela equipe escolar. No que se refere aos aspectos desfavorecedores, foi possível identificar o caráter segregador e a visão privatista com que algumas creches públicas vêm sendo administradas. Os resultados dessas análises darão base às reflexões a respeito da elaboração dos cursos de formação de educadores em geral e de gestores em especial, enfatizando a importância desses cursos abordarem temas relacionados à educação popular e à gestão de espaços públicos.

Abstract

The integration of the Early Childhood Education to the Education System has brought many challenges especially related to education of children aged 0-3 years. However, in spite of advances and conquests already achieved, its eminently philanthropic and populist origins had left some barriers that we are still trying to surpass. The Municipal Education Office of Guarulhos City, State of São Paulo (SP), has been developing a policy for Early Childhood Education focused on promoting value of childhood, widening public educational attendance for children aged on those years and democratizing spaces of public day-care centers and schools, by applying the *'Educriança' Programme* on the Municipal Education System. Such proposal sets the need of mediate relationships between these public day-care centers and the participants of the *programme*, in majority women from popular social layers. In this context, the present study aims the analysis of the responses of the education staff of these day-care centers of Guarulhos Educational System face the task of integrate *'Educriança' Programme* activities into the centers routine. With this purpose were collected the status reports made up by the Municipal Educational and Pedagogical Guide Department of the related Office which had been attending upon the accomplishment of the *'Educriança' Programme* activities in twenty-one day-care centers. Three reports of each institution were considered in this work. The reports data were completed with the testimonies of two social educators of *'Educriança' Programme* as well as information of five letters written by participants' mothers. The data analysis allows to identify favorable and unfavorable aspects about the integration of *'Educriança' Programme* activities into the public day-care centers routine. The favorable aspects pointed up integration initiatives which demonstrate the welcome and respect regards for changes by the education staff. As unfavorable aspects were revealed the alienation character and the privative word-view underneath some public day-care centers has been managed. The outcomes of these analyses provide bases to generate reflection on formation courses for educators and especially managers, putting emphasis on the importance in approaching issues related to popular education and the management of public spaces.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - ESCOLA 1	56
Tabela 2 - ESCOLA 2	57
Tabela 3 - ESCOLA 3	58
Tabela 4 - ESCOLA 4	59
Tabela 5 - ESCOLA 5	60
Tabela 6 - ESCOLA 6	61
Tabela 7 - ESCOLA 7	63
Tabela 8 - ESCOLA 8	63
Tabela 9 - ESCOLA 9	64
Tabela 10 - ESCOLA 10	64
Tabela 11 - ESCOLA 11	65
Tabela 12 - ESCOLA 12	66
Tabela 13 - ESCOLA 13	66
Tabela 14 - ESCOLA 14	67
Tabela 15 - ESCOLA 15	67
Tabela 16 - ESCOLA 16	68
Tabela 17 - ESCOLA 17	68
Tabela 18 - ESCOLA 18	69
Tabela 19 - ESCOLA 19	69
Tabela 20 - ESCOLA 20	70
Tabela 21 - ESCOLA 21	70
Tabela 22 - ASPECTOS QUE FAVORECEM A PROPOSTA.....	72
Tabela 23 - ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA.....	76
Tabela 24 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS TRÊS CATEGORIAS	78

Sumário

Apresentação	12
Introdução.....	19
Justificativa da escolha do problema.....	21
Proposição do problema	22
Capítulo 1 - Psicologia concreta do homem: contribuições para a educação escolar	27
1.1. Marx e a formação humana: as bases sócio-históricas do psiquismo.....	27
1.2. A formação do psiquismo no capitalismo: implicações para as relações sociais.....	30
1.3. A Escola no capitalismo: limites e possibilidades.....	32
Capítulo 2 - O papel do Estado no atendimento educacional à criança pequena	35
2.1. O lugar da criança pequena na sociedade e o atendimento institucional à primeira infância: do asilo à creche	35
2.2. Educação Infantil para crianças das classes populares: direito ou concessão?	41
Capítulo 3 – A implementação do Programa Educriança nas creches da Rede Municipal de Guarulhos	43
3.1. O Projeto Político Pedagógico de Guarulhos	43
3.2. A proposta inicial do Programa Educriança.....	44
3.3. A implementação do Programa Educriança nas creches da Rede Municipal de Guarulhos	46
Capítulo 4 - Metodologia.....	48
4.1. Bases teórico-filosóficas do método.....	48
4.2. Procedimentos metodológicos.....	51
Capítulo 5 - Apresentação e Análise dos Dados.....	55
5.1. Organização dos Conteúdos dos Relatórios por Categoria em cada Escola.....	56
5.2. Análise geral das escolas	70
Considerações Finais	82
Referências Bibliográficas.....	85

Apresentação

Este é um trabalho que fala de Educação Infantil e de classes populares. Para apresentá-lo tenho que falar das minhas origens, resgatando meu percurso na Educação Infantil, que está intrinsecamente ligado a minha condição social.

Sou filha de um casal de primos, que nasceram e cresceram no sertão de Pernambuco. Meu pai perdeu a mãe aos oito anos de idade, da forma como outras tantas crianças perdiam e ainda perdem suas mães na cidade de Lagedo, agreste pernambucano. Minha avó paterna morreu no parto da sua sétima filha, que também não sobreviveu. Por aqueles lados, os motivos da morte dificilmente são conhecidos, só se conhece a morte, essa sim é velha companheira de todos que ali vivem; morte dos pais, dos filhos, dos bichos, da plantação, dos sonhos e da dignidade. Só não se conhece a morte da alegria, essa não morre, não; sempre tem algum motivo para “mangá”, como eles dizem, ao referir-se ao ato de zombar de alguém. Assim é o meu pai, um homem que conheceu a dor da morte muito cedo e para quem a perda da mãe trouxe consequências desastrosas.

Quando minha avó faleceu, meu avô tirou os filhos da escola, dizendo que a “caneta era o cabo da enxada”; determinou que todos parassem de estudar para trabalhar na roça; assim, meu pai saiu de casa aos doze anos de idade. Mais tarde veio para São Paulo em um pau-de-arara, viagem que tinha a duração média de um mês. Já vivendo aqui, foi visitar a família em Pernambuco e começou a namorar a prima, minha mãe, que, como noventa e nove por cento das mocinhas de Panelas de Miranda, no sertão de Pernambuco, sonhava em se casar e vir para São Paulo.

Em São Paulo meu pai aprendeu o ofício de sapateiro, que é sua profissão até hoje. Guardou dinheiro e conseguiu ir se casar com a minha mãe lá em Pernambuco, tornando o sonho dela realidade. Só que ela não esperava que aquele sonho se tornasse uma realidade tão dura. No primeiro ano de casamento eles tiveram o primeiro filho, que é meu irmão mais velho. Três anos depois eu nasci e, quando eu tinha dois anos, minha mãe teve mais uma filha, que é minha irmã mais nova. Mais tarde, nove anos depois, minha mãe teve mais um filho e, no ano seguinte, mais um, somando um total de cinco filhos: três homens e duas mulheres.

Como sapateiro, meu pai tinha uma renda razoável, trabalhava em uma grande fábrica de calçados no bairro da Bela Vista, na cidade de São Paulo. Ele trabalhava na fábrica durante a semana e montou uma pequena sapataria no bairro em que morávamos, na periferia de São Paulo, para ver se “ganhava um extra” nos finais de semana. Mas, nós não tínhamos casa

própria e o valor do aluguel tomava boa parte do salário do meu pai. Então, minha mãe fazia os seus “bicos”, fazia faxina, vendia roupas e cuidava de crianças.

Minha casa estava sempre cheia de crianças; minha mãe é apaixonada por crianças, e acabou me contagiando. Como na maioria das vezes eu era a mais velha, cuidava de todo mundo. Lembro-me de que eu, apesar da aparência franzina, me achava muito adulta desde cedo. Pode parecer irônico, mas eu queria crescer logo! Mas, minha preocupação principal não era crescer fisicamente, isso também, é claro, mas o que me afligia era que eu queria ser “adulta”.

Para o olhar do adulto, parece que as crianças têm pressa de ficarem adultas. Hoje eu sei que simbolizar a ação do adulto é a principal forma de apropriação da realidade para a criança pequena. No entanto, hoje eu sei também que os motivos pelos quais eu queria ser adulta logo, não eram os mesmos motivos que outras crianças tinham.

Hoje eu sei que as condições concretas de vida são determinantes na formação das crianças, inclusive para seu desenvolvimento emocional. Algumas crianças brincam “fingindo” que estão dirigindo o carro do pai, por exemplo. Elas sabem que não estão dirigindo e, possivelmente, se perguntarmos por que ela quer ser adulta, ela dirá que é para poder dirigir de “verdade”. Porém, assim como dirigir de verdade é assumir o papel de adulto, existem outras funções dos adultos que, dadas as necessidades concretas de suas vidas, algumas crianças almejam assumir, como, por exemplo, trabalhar.

Esse era o meu caso. Desde muito cedo eu queria trabalhar, mas se alguém me perguntasse em que eu gostaria de trabalhar, a resposta seria: não sei, quero ganhar dinheiro para ajudar meus pais. Por sorte, meu pai não seguiu os passos do meu avô, fazendo sempre o máximo possível para atender nossas necessidades básicas e para permanecemos na escola.

Naquela época, a carteira profissional podia ser requerida aos quatorze anos, o que a meu ver beneficiava os jovens das famílias pobres. Hoje, o jovem só pode ter sua carteira profissional a partir dos dezesesseis anos completos. Se, com quatorze anos eu já achava que estava demorando muito, imagine dezesesseis! O fato é que o jovem das camadas populares não agüenta ficar até dezesesseis anos sem ganhar algum dinheiro; impedir que ele tenha carteira de trabalho não garante que ele fique “só estudando”, mas pode empurrá-lo para situações precárias de trabalho ou para outras formas de obter dinheiro.

Bom, eu não agüentei esperar! Aos doze anos, tive contato com a minha primeira atividade profissional remunerada e essa atividade envolvia crianças. Uma vizinha que trabalhava fora e deixava os filhos em casa sozinhos precisava de alguém para levá-los à

escola e era isso que eu fazia. Em pouco tempo outras vizinhas resolveram me pagar para fazer o mesmo, levar e buscar seus filhos na escola e, assim, eu estava ganhando algum dinheiro.

Ainda me lembro do entusiasmo que senti na primeira vez que pude ajudar meus pais a pagar uma conta. Mas, com o que eu ganhava das vizinhas não dava para ajudar muito, eu precisava arranjar um emprego. Bom, minha aparência não ajudava muito, já que eu parecia muito mais jovem do que era. Aos quatorze anos fiquei sabendo que estavam precisando contratar alguém para a função de caixa na farmácia do bairro onde eu morava. Quando fui falar com o gerente sobre a vaga, ele me perguntou quem estaria interessado e, quando eu respondi que era eu mesma, ele me olhou espantado, dizendo que achava que era para a minha mãe.

Esse foi o meu primeiro emprego. Não foi com crianças, mas nessa época na minha casa havia dois bebês: os meus irmãos mais novos que têm quase a mesma idade, com diferença de um ano apenas.

Quando iniciei o ensino médio, eu estava trabalhando no período tarde/noite, o que me fez buscar uma escola para estudar de manhã, pois para mim a prioridade era trabalhar; o estudo eu deixaria para a hora que fosse possível e, se não fosse possível, não estudaria, ainda mais que nesse período meu pai foi demitido da fábrica de calçados onde trabalhou durante vinte anos. O ramo de calçados caiu muito; tanto que diversas fábricas faliram, inclusive aquela em que meu pai havia trabalhado e alimentava uma esperança de ser readmitido. Com mais de quarenta anos e sem nenhuma escolarização, as perspectivas de retorno ao mercado de trabalho não eram favoráveis para meu pai. Minha mãe também não tem escolaridade e nunca havia trabalhado com carteira assinada. Foi um período muito difícil, em que meu irmão mais velho, que estava trabalhando, foi o quem salvou a família. A última coisa que eu estava pensando era na importância que o estudo teria na minha vida futura.

Hoje avalio que cursar o ensino médio no período da manhã foi fundamental para as escolhas que se seguiram. Eu vivia em um bairro da periferia de Taboão Serra, na grande São Paulo. Lá, quando conseguiam chegar ao ensino médio, os jovens buscavam os cursos noturnos, para que os estudos não fossem um empecilho para se conseguir um emprego. Nós conhecemos a precariedade do ensino noturno, tanto que meus colegas do ensino fundamental que cursaram o ensino médio no período noturno não ficaram muito entusiasmados com a continuidade dos estudos.

Para estudar de manhã, tive que freqüentar uma escola estadual localizada no centro de Taboão da Serra. Fiquei impressionada com as diferenças que pude notar entre essa escola e a escola estadual do bairro onde eu vivia. É notável como entre duas escolas públicas estaduais seja possível existir tanta diferença, ou seja, mesmo dentro do sistema público conseguimos ter escola “pobre” para os pobres e escola “rica” para os ricos.

Fui fazer, então, o ensino médio em uma escola pública de “ricos”, justamente porque eu era pobre. É isso mesmo! Para se adequar ao meu horário de trabalho, fui estudar pela manhã com os “ricos” e em uma escola de “ricos”. Isso foi um divisor de águas na minha vida acadêmica. Tive que começar a estudar de verdade! Os alunos da manhã não eram poupados e até recebiam tarefas! E como a maioria da minha turma não trabalhava, o pessoal não reclamava. Ficavam tardes inteiras fazendo as tarefas da escola. Só que eu e outros poucos companheiros que trabalhávamos após a aula, precisávamos fazer as tarefas em outro horário. Foi nessa época da minha vida que eu comecei a atribuir um outro sentido para o período que vai da meia noite às seis da manhã, que até então, para mim, só servia para dormir ou se divertir.

Antes do terceiro ano do ensino médio eu não queria fazer faculdade. Já estava cansada de tanto sacrifício para ficar estudando (mal sabia eu que só estava começando). Eu só queria aquilo que sempre quis: arranjar um bom emprego e ganhar bastante dinheiro para ajudar minha família. Mas a convivência com as pessoas da escola me abriu novos horizontes.

Enquanto meus colegas que estudavam à noite na escola da periferia estavam preocupados em saber se o Brasil seria tetracampeão (copa de 1994) ou se estavam grávidas ou se teriam engravidado alguém, os jovens que estudavam no período da manhã na escola do centro, na sua maioria, pensavam em estudar para o vestibular ou qual universidade queriam cursar. E, dessa vez, eu estava entre os últimos.

Mesmo estudando de manhã e trabalhando à tarde e começo da noite, meu excesso de otimismo levou-me a prestar o vestibular da Fuvest. Mas, como era de se esperar, eu não atingi a nota de corte, porém saí da prova determinada a me preparar melhor para tentar no ano seguinte.

Fiz, então, uma prova para obtenção de bolsa de estudo em um dos melhores cursinhos de São Paulo e, apesar de ter conseguido trinta por cento de desconto na mensalidade, constatei que não seria possível pagar o restante. Mas, nesse cursinho havia ainda a possibilidade de permuta, ou seja, trabalhar no estabelecimento de ensino em um período e estudar no outro. Assim, a instituição tem gratuitamente a mão-de-obra do jovem, que por sua

vez obtém gratuidade no curso, ou seja, o aluno não paga; e o trabalhador não recebe. Porém, essa condição de “feudalismo acadêmico”, apesar de garantir meu acesso ao curso, não atendia outras necessidades, como transporte e alimentação, por exemplo.

Como eu estava desempregada e fui muito incentivada por uma amiga que estudou comigo no ensino médio, aceitei a troca. Porém, fui buscar alguma atividade extra para ganhar dinheiro, já que, apesar de trabalhar, eu não teria salário. A saída foi novamente uma atividade que envolvia crianças. Fui trabalhar nos finais de semana com animação de festa infantil.

Depois de dois anos no cursinho, fui aprovada no vestibular da Unesp/Bauru, chegando ao curso de graduação em psicologia, ainda sem muita clareza das possibilidades de realização profissional e pessoal que essa escolha me traria. Já no início do curso fui contemplada com bolsa de extensão e fiquei surpresa ao saber que a professora Lígia, que se propôs a me orientar, desenvolvia trabalhos junto ao Centro de Convivência Infantil da Unesp de Bauru (CCI - Unesp/Bauru), creche em que eram matriculados os filhos das funcionárias e dos funcionários da Universidade.

Era meu primeiro contato com uma instituição de Educação Infantil, em que atuei desde o primeiro ano da graduação, desempenhando diversas funções. Iniciei como aluna bolsista, em seguida fui auxiliar de recreacionista, passei para recreacionista e, após concluir a licenciatura, tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica.

O contato diário com essa realidade educacional desencadeou diversas reflexões relacionadas aos conflitos e dificuldades enfrentados no cotidiano dessa instituição em especial, relacionando-os com as limitações presentes na Educação Infantil em geral.

Tais reflexões subsidiaram muitos trabalhos e, dessa forma, fui me inserindo em outras atividades acadêmicas. Com o incentivo de professores e amigos passei a participar de encontros acadêmicos, investindo em minha formação como pesquisadora, gestando desde então a idéia de prosseguir os estudos em nível de pós-graduação. Nesses espaços, pude apresentar pesquisas realizadas na graduação e discuti-las com pesquisadores mais experientes, o que foi fundamental para motivar-me em relação à continuidade dos estudos.

Além dos avanços em relação a minha formação acadêmica, avançava também minha formação política. Na universidade pude desvendar os olhos tapados pela ideologia burguesa e, finalmente, compreender os determinantes dos percalços pelos quais eu havia passado até então. Essa descoberta fez-se principalmente pelas atividades políticas nas quais me inseri e pela brilhante mediação de grandes mestres, aos quais não irei referir-me nominalmente, mas

que se sabem responsáveis por minha formação e pelos quais nutro enorme carinho e admiração.

Meu percurso anterior à Universidade, bem como as condições socioeconômicas nas quais eu e tantos outros estudantes vivíamos (e vivem), devido a não termos acesso a direitos estudantis como moradia, restaurante universitário etc., configuraram-se como elementos identitários em minha participação política, que foi fundamental para minha formação acadêmica e pessoal. Tais elementos motivaram também minha participação no NEPPM¹ e NEPEI², assim como em projetos de pesquisa voltados para as classes populares.

Com muito incentivo, participei do processo seletivo para o Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP e meu ingresso no curso só se tornou possível mediante a contribuição financeira de mestres e amigos. Isso possibilitou minha matrícula, para que eu, então matriculada, tivesse a oportunidade de pleitear uma bolsa, que seria a única forma de concluir o curso.

Meu envolvimento com a Educação Infantil e com a causa da infância, impulsionado por minha experiência prática com crianças, levou-me à busca pelo aprofundamento teórico-metodológico nesse campo e, conseqüentemente, ao reconhecimento profissional que motivou um convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, na grande São Paulo.

Lá participamos de diversas discussões e reflexões que visavam a elaboração coletiva da ampliação da nova política pública para a Educação Infantil no município. Foi nessa situação que se configurou a opção pela realização desta pesquisa, que se propõe a investigar um dos aspectos das contradições que estamos vivenciando na implementação da política acima mencionada.

Este trabalho é, portanto, fruto de uma experiência coletiva. Trata-se da tentativa de buscar respostas para um problema vivenciado no nosso cotidiano profissional. Atuando junto ao Núcleo de Educação Infantil do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, temos vivenciado diversos desafios na busca por implementar uma proposta de ampliação do atendimento educacional à primeira infância. Nessa tarefa, vimos no trabalho de pós-graduação uma possibilidade de ampliarmos nossa compreensão sobre a realidade vivenciada, contribuindo assim para a superação dos limites que se fazem presentes nessa realidade.

¹ Núcleo de Estudos e Pesquisas “Psicologia Social e Educação: contribuições do Marxismo”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP, campus de Bauru.

² Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, vinculado ao Departamento de Psicologia da UNESP, campus de Bauru.

Meu relato inicial com relação às dificuldades por mim enfrentadas não pode ser compreendido como forma de legitimar as diferenças sociais. Tem sido muito utilizado pela grande mídia o recurso de descrever as dificuldades financeiras pelas quais passou um indivíduo qualquer e que posteriormente passou a viver em melhores condições. Esse mecanismo ideológico leva a conclusões de que a ascensão social depende, única e exclusivamente, do esforço individual. Ao contrário, minha narração cumpre aqui o objetivo de situar o leitor com relação aos motivos que me levam à escolha desta pesquisa e compartilhar as percepções de alguém que vivenciou essas experiências e que desenvolveu a habilidade de descrevê-las em linguagem acadêmica.

Hoje sou muito grata a todos que incentivaram a continuidade de meus estudos. Não apenas porque atualmente minha experiência profissional vem me proporcionando aquilo que eu queria quando pensei em parar de estudar, que era ganhar dinheiro e contribuir para melhorar as condições de vida da minha família, mas, principalmente, por eu ter ampliado meu acesso àquele que é um bem inalienável, que são os conhecimentos historicamente acumulados pelo homem e que permitem agir sobre esse mundo para transformá-lo.

A escolha de realizar uma pesquisa sobre as contradições que atingem as pessoas das classes populares fez-se em consonância com diversas outras escolhas que tenho feito, não apenas por ter passado pelas experiências que caracterizam o cotidiano das crianças e jovens pertencentes às classes populares, mas pela oportunidade que tive de ampliar minha visão sobre a realidade vivida, motivo pelo qual não posso me conformar com a constatação de que tantas outras pessoas não têm e, provavelmente, jamais terão essa oportunidade, enquanto as relações humanas se realizarem sob essa ordem social.

Introdução

A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino tem trazido diversos desafios para aqueles que estão de alguma forma envolvidos com esse campo, principalmente no que se refere às creches. As origens eminentemente assistencialistas, bem como a divergência entre as necessidades presentes nessa etapa do desenvolvimento humano e o modelo de escolarização vigente, são elementos a serem considerados no processo de delimitação das especificidades e de construção de propostas educacionais voltadas para as crianças de zero a seis anos.

Pensamos que tais propostas devam inserir-se na busca pela garantia do direito à infância para todas as crianças; responsabilidade a ser assumida por todos e garantida pelo poder público, a quem cabe a proposição e a execução de políticas que estabeleçam condições para que a vivência dos direitos da criança seja uma realidade presente no cotidiano de todas as crianças. Em consonância com a afirmação acima, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Guarulhos, no Estado de São Paulo, vem construindo alternativas de trabalho educacional envolvendo as crianças e suas famílias, cujo intuito é ampliar os serviços públicos educacionais para as crianças pequenas e defender a democratização do espaço das instituições de educação.

Diante da tarefa urgente de criar oportunidades educacionais para 22 mil crianças que nascem anualmente no município, segundo estimativas baseadas no Censo de 2000, além de elaborar uma política de construções de novos estabelecimentos de ensino infantil (medida que só atenderia a todas as crianças nessa faixa etária em longo prazo) e de estabelecer convênios com instituições que já faziam esse trabalho³, no ano de 2002 a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos criou o Programa Educriança. Trata-se de uma proposta que, além de oferecer uma bolsa-creche, a mãe (ou o adulto responsável pelos cuidados com a criança) e a criança participam de encontros semanais, visando o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento da criança, bem como a formação da mãe (ou adulto-cuidador) sobre o desenvolvimento infantil e outros temas relacionados à infância e à condição da mulher, sobretudo no que diz respeito à maternidade. Cabe esclarecer que a participação no Programa Educriança obedece a critérios relacionados à faixa etária da

³ No início de 2001 existiam 5 creches municipais, que atendiam 350 crianças. Atualmente, com o programa de construção, são 33 creches municipais e 50 entidades conveniadas. O município atende um total de 13.710 crianças de zero a três anos, sendo 4753 nas creches municipais, 2125 em entidades conveniadas e 7012 no Programa Educriança. Há ainda várias creches em construção e outras já concluídas, prestes a serem inauguradas ainda neste semestre.

criança (preferencialmente zero a dois anos) e à condição socioeconômica da família (baixa renda familiar).

No início, as atividades do Programa Educriança aconteciam em espaços cedidos (sedes de igrejas, centros comunitários, espaços pertencentes a sociedades amigos de bairro etc.). No ano de 2006, as atividades passaram a ser realizadas em salas das creches, que, por orientação da Secretaria Municipal de Educação, foram reservadas para esse fim. Com isso, diariamente mães e crianças, que não são aquelas “regularmente” matriculadas, passaram a transitar no interior das creches.

Este trabalho busca investigar os efeitos iniciais dessa experiência, ou seja, pretende-se analisar os diversos tipos de respostas adotadas por profissionais da creche com relação à presença de pessoas das classes populares no interior da instituição diariamente. Tais preocupações levam à necessidade de levantar diversas informações relativas ao processo de implementação do Programa Educriança nas creches da Rede Municipal de Guarulhos.

Com a proposta de utilização do espaço da creche para o desenvolvimento das atividades do Programa Educriança, os encontros com mães e crianças, que antes ocorriam em espaços cedidos por setores da sociedade civil, em algumas escolas municipais aos sábados ou no Centro Municipal de Educação Educriança, passaram a ocorrer diariamente em salas das creches municipais, junto com as demais atividades desenvolvidas na instituição.

Durante as três primeiras semanas, as atividades do Programa Educriança desenvolvidas nas creches foram diretamente acompanhadas pelos profissionais do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP), geralmente pedagogos e psicólogos, que produziram relatórios de observação, gentilmente cedidos para a realização desta pesquisa.

Nosso trabalho teve início com uma sistematização dos referidos relatórios, buscando identificar indícios que remetessem à aceitação ou não aceitação da inserção dessas atividades na creche. Entendeu-se fundamental contextualizar as origens da Educação Infantil e sua relação com as classes populares, bem como as origens do Programa Educriança e sua relação com o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

Justificativa da escolha do problema

Escolher a instituição creche para investigação deveu-se a uma convergência de vários fatores e situações. Desde o primeiro ano do curso de graduação em psicologia estivemos atuando na creche da universidade (Unesp/Bauru), instituição em que tivemos um longo percurso profissional.

Paralelo a esse trabalho, participei de um projeto de pesquisa interdisciplinar, desenvolvido em um bairro da periferia do município, atuando como pesquisadora na creche desse bairro durante dois anos. Nesse trabalho pude observar algumas práticas segregadoras com relação às famílias das classes populares que utilizavam os serviços da creche.

Esse percurso junto às creches desencadeou questionamentos referentes às contradições presentes na relação entre as creches públicas e as famílias das classes populares, que em geral representam a maioria da população atendida, ressaltando a necessidade de superação dessas condições, tendo em vista a garantia dos direitos de todas crianças e suas famílias.

Além disso, nosso encantamento pela causa da infância e da Educação Infantil, nos leva a assumir, cada vez mais, um compromisso político-pedagógico com esse segmento de ensino, postura que se reflete em nossa atuação profissional e acadêmica. Desse modo, buscamos produzir conhecimentos que possam contribuir para a superação das dificuldades e limites que observamos e vivenciamos no trabalho junto às crianças, famílias e profissionais envolvidos com os serviços de Educação Infantil. Como afirma Brecht: *“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”*.

A construção de nosso olhar, pautado nos princípios da psicologia sócio-histórica, também se relaciona com nosso percurso acadêmico. A intensa formação teórica que tivemos o privilégio de ter acesso tem suas bases em nossa participação junto ao NEPPM e NEPEI, espaços coletivos que nos possibilitaram a apropriação de teorias e conceitos, estudados e desenvolvidos coletivamente.

É relevante mencionar ainda nossa breve experiência de trabalho junto ao Programa de Interação Universidade Serviço Comunidade (IUSC), em que orientamos a atuação de alunos do curso de medicina da Unesp/Botucatu, junto à população dos bairros periféricos desse município. Tais práticas nos puseram em contato com a situação dramática em que se encontram crianças e mães que vivem na periferia dos grandes centros urbanos. Também nos influenciou na escolha do problema, a atuação junto ao grupo Universidade Pública e

Participação Popular, em que, entre outras coisas, discutíamos a questão da apropriação dos espaços públicos pela maioria da população.

Como vimos, nossa preocupação foi se construindo em um longo período de atuação, assumindo diversas funções, em trabalhos junto a crianças e educadoras que atuam em creches, bem como a partir do trabalho desenvolvido junto à secretaria de Educação do Município de Guarulhos. Essas experiências, somadas às reflexões feitas com base na compreensão sócio-histórica da formação do indivíduo, desencadearam o processo de formulação do problema aqui proposto.

Por fim, cabe esclarecer que abordaremos um fenômeno que se faz presente em nosso cotidiano, dada nossa condição atual de assessora do Núcleo de Educação Infantil, que pertence ao Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Portanto, fazemos parte do grupo responsável pela implementação da proposta já mencionada, que será explicitada em detalhes posteriormente, o que nos coloca a necessidade de ampliarmos nossa compreensão a respeito dessa experiência pela qual estamos passando e para a qual buscamos contribuir com encaminhamentos futuros.

Em suma, nossa preocupação com o papel do poder público no que se refere à garantia dos direitos das crianças somada à defesa da apropriação dos espaços públicos pelas classes populares são elementos que norteiam nossa escolha investigativa.

Proposição do problema

A história do atendimento institucional à infância percorreu um longo caminho até chegarmos às formas atuais de atendimento. Ressaltamos que o atendimento institucional à primeira infância (zero a três anos) vem adquirindo, como produto de muitas lutas, o reconhecimento de seu caráter educativo. A mudança expressa na constituição de 1988, somada à proposição, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), da Educação Infantil como o “primeiro nível de ensino”, desencadearam uma série de conquistas que culminaram com a inclusão da faixa etária de zero a três anos no FUNDEB⁴ (Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Básico), fruto da reivindicação dos defensores desse segmento.

Tais conquistas representam possibilidades de avanços e melhorias no trabalho de instituições do tipo creche que passam, atualmente, por inúmeras transformações. Entretanto,

⁴ Em 2005, participamos de encontros em defesa da inclusão da faixa etária de 0 a 3 anos no FUNDEB, visto que, no texto inicial do referido documento, esse segmento da educação não estava contemplado.

cabe ressaltar que a conquista do “status” educacional requer um esforço de todos os envolvidos para que não traga, para a Educação Infantil, práticas que expressam limites presentes na organização de nosso sistema escolar tradicional, que devem ser superadas e não incorporadas de forma mecânica.

Neste trabalho, destacaremos um tipo de limitação que se faz presente nas escolas públicas e não tem sido diferente no que se refere às creches; trata-se do isolamento do equipamento escolar público com relação às comunidades locais. Ao nosso ver, tal distanciamento acaba por configurar-se em uma contradição em que a instituição pública é gerida como espaço privado, sendo, portanto, negada à população local a possibilidade de usufruir os espaços públicos em geral e dos espaços escolares em especial.

Sendo assim, nossa análise volta-se para uma experiência que vem sendo desenvolvida nas creches da Rede Municipal de Guarulhos – SP, onde temos a oportunidade de trabalhar/acompanhar a implementação de um programa que promove formação popular nas salas das creches públicas.

O problema aqui abordado relaciona-se, portanto, em última instância, à apropriação dos espaços públicos pelas classes populares, bem como a integração entre práticas de educação popular e práticas de educação formal. Falamos, portanto, de uma análise da escola pública e nela as possibilidades e limites de inserção do popular, como propõe VALE (1992), ao analisar as relações entre a escola pública e a educação popular:

(...) discutimos exaustivamente a viabilidade de construção da escola pública popular. Para tanto, tentamos elucidar algumas questões mais teóricas que nos possibilitassem repensar a função social da escola pública hoje e nos apontassem para a construção de uma nova escola. Temos consciência de que essa não é tarefa facilmente executável. Muitos obstáculos certamente colocam-se a uma proposta dessa natureza. É necessário compreendermos dialeticamente a relação entre limites e possibilidades para que possamos “teoricamente” e “praticamente” lutar pela escola pública popular. A partir daí, ao analisarmos alguns limites que se colocam à inserção do popular na escola pública, buscamos enxergar canais geradores de possibilidades, conseqüentemente, anunciadores de uma nova escola. (VALE, 1992, p.14)

No caso específico deste estudo, não nos referimos a qualquer escola, mas às creches públicas que, como veremos mais adiante, têm sua história marcada por funções filantrópico-assistenciais e por disputas entre as funções familiares e as escolares, o que nos ajuda a compreender o isolamento dessa instituição. Até os dias atuais, em que pesem os protestos infantis manifestados por choros e gritos, muitas escolas de educação infantil não permitem a entrada dos familiares nos momentos de chegada e saída de crianças, mostrando a natureza conflituosa das relações entre essas duas instituições, como apontam os estudos a seguir.

Em estudo sobre a visão dos profissionais de creche com relação às famílias atendidas, FRANCISCATO (1996) revela aspectos de desqualificação dessas famílias por parte dos educadores em função da diversidade cultural ou das diferenças socioeconômicas, ressaltando a necessidade de transformar esse olhar rumo a uma ação mais consciente e comprometida com a transformação social.

De acordo com MONÇÃO (1999), as representações dos profissionais de creche com relação às formas de participação das famílias na instituição carregam funções de parceria e subalternidade. A autora destaca que, nas creches pesquisadas, os profissionais revelam representações sociais das famílias atendidas que remetem à incapacidade das famílias pobres em cuidar e educar adequadamente seus filhos.

Nota-se que a visão que as profissionais e mães têm sobre as famílias atendidas reflete concepções (...) a respeito das famílias pertencentes às camadas populares, passando uma crença de que pobre não possui conhecimento, rechaçando o conhecimento prático que possuem e colocando a instituição como detentora do saber. (MONÇÃO, 1999, p.143)

Esses estudos trazem elementos para a compreensão dos aspectos conflitivos da relação creche e família, os quais iluminam nossa investigação, que busca compreender as relações dessa instituição com a comunidade, da qual as famílias usuárias também fazem parte.

Cabe destacar ainda que buscamos compreender os desafios que se põem em uma experiência nova em Educação Infantil, fruto de uma política pública que busca alternativas que visam, em curto prazo, garantir atenção educacional para um contingente maior de crianças de zero a três anos. Como parte da equipe responsável pela implementação do Programa Educriança nas creches da Rede Municipal de Guarulhos, esperamos contribuir para a compreensão das dificuldades encontradas e para a superação das mesmas.

Nosso esforço caminha, portanto, no sentido de trazer à tona a discussão sobre os direitos da criança e o papel do poder público na garantia desses direitos, principalmente para a infância de zero a três anos, para a qual muitos direitos têm sido relegados à sorte das condições de cada família.

Essa busca leva à necessidade de analisar as respostas⁵ manifestadas pelas equipes que atuam nas creches da Rede Municipal de Guarulhos diante da tarefa de integrar as atividades do Programa Educriança à sua rotina de trabalho.

Para isso, trabalhamos na sistematização de relatórios produzidos pelos profissionais do DOEP, que acompanharam o desenvolvimento das atividades do Programa Educriança nas creches, no período inicial de implementação. Tais informações foram complementadas por depoimentos de duas educadoras sociais e por cinco cartas elaboradas por mães-participantes, nas quais estas manifestam suas opiniões para os coordenadores do programa.

Essas informações foram analisadas à luz da psicologia sócio-histórica, com o intuito de apreender os processos psíquicos que permeiam essas relações, compreendendo-os como manifestações de múltiplas determinações. Desse modo, o presente estudo busca contemplar o objeto investigado segundo a organização abaixo descrita.

Na introdução apresentamos a origem do problema, a justificativa da escolha, a proposição do problema, as concepções teóricas que norteiam o trabalho, a metodologia adotada no processo de coleta dos dados e a contribuição para a Educação Infantil e para o direito da criança.

O 1º capítulo situa o leitor sobre o lugar de onde olhamos para o fenômeno estudado, ou seja, aborda as principais concepções de homem e de educação escolar que nortearão nossa análise.

No 2º capítulo abordamos a história da infância e da educação infantil, buscando compreender o lugar que é atribuído às crianças das classes populares na relação com o atendimento público institucional até chegarmos à creche; concluímos esse capítulo com um panorama sobre a condição atual da creche e as perspectivas para o futuro.

Com o 3º capítulo pretendemos descrever o processo que leva à elaboração da proposta de implementação do Programa Educriança nas creches da Rede Municipal de Guarulhos.

Em seguida, no 4º capítulo, abordaremos as concepções metodológicas e descreveremos os procedimentos de coleta e análise dos dados coletados.

⁵ Com relação ao termo “resposta” cabe um esclarecimento. Referimos-nos às ações, atitudes e comportamentos em geral, que as equipes que atuam nas creches manifestaram na situação investigada, ou seja, como esses profissionais responderam à mudança que se configurou no espaço escolar, a partir do movimento que se estabeleceu no ano letivo de 2006, em que mães e crianças do Programa Educriança passaram a frequentar o espaço da creche.

O 5º capítulo traz a apresentação dos dados, sua organização e as discussões sobre os conteúdos sistematizados.

A partir daí, apresentaremos algumas considerações finais sobre o tema em foco.

Capítulo 1 - Psicologia concreta do homem: contribuições para a educação escolar

Ao longo da história da ciência psicológica foram elaboradas diversas teorias sobre o desenvolvimento do psiquismo e seu funcionamento. Tais teorias baseiam-se em diferentes visões de homem e de sociedade. Neste capítulo, buscaremos apontar os princípios da abordagem sócio-histórica, que irão orientar nosso olhar sobre o fenômeno estudado.

Inicialmente, retomaremos alguns princípios marxistas que se relacionam ao desenvolvimento do psiquismo, e que dão base à psicologia sócio-histórica. Em seguida, será apresentada uma reflexão sobre as origens da escola, situando os limites e as possibilidades colocados para a educação escolar no modo de produção capitalista.

1.1. Marx e a formação humana: as bases sócio-históricas do psiquismo

Para analisar os princípios da psicologia concreta do homem faz-se necessário um resgate dos pressupostos marxistas sobre os quais ela se sustenta. Dessa forma, buscaremos refletir sobre a contribuição das produções marxistas para a psicologia e para a educação escolar.

Ao analisar o modo de produção capitalista, Marx e Engels contribuem de maneira significativa para a elaboração de uma visão de homem e de sociedade, que implica mudanças na concepção de ciência. Tais mudanças pautam-se em uma nova compreensão sobre o processo de formação humana na organização social capitalista, além de subsidiar uma análise crítica do papel da educação escolar nesse modo de produção.

Na psicologia, as elaborações de Marx e Engels fornecem subsídios para uma reformulação estrutural. Ao postular que na atividade, transformação da natureza pelo homem, os indivíduos desenvolvem sua consciência, esses autores lançam os fundamentos teóricos a partir dos quais tem origem uma nova corrente teórica no interior da ciência psicológica, que se apropria da noção de historicidade como constitutiva do real e como método de produção do conhecimento, junto com a dialética materialista, como lógica que a fundamenta; os pensadores que formularam a, hoje denominada, psicologia sócio-histórica,

liderados por Vygotsky, inauguraram uma visão de subjetividade humana que possibilita a desnaturalização e a desmecanização dos processos psíquicos.

A terminologia “Psicologia Concreta do Homem” foi utilizada por Vigotsky em um manuscrito elaborado em 1929, que não só reúne os principais aspectos de suas proposições, como deixa clara a base material do psiquismo humano. Para Vygotski, a historicidade e a concreticidade, tal como propostas por Marx, são categorias fundamentais para a compreensão dos fenômenos psíquicos e possibilitam a superação das visões naturalistas e ambientalistas da formação humana, formuladas até então.

Nessa perspectiva, os processos intelectuais internos provêm de atividades inicialmente exteriores. De acordo com LEONTIEV (1978), a reconstituição histórica do comportamento humano traz evidências antropológicas da atividade intelectual dos povos primitivos, que nos permitem comprovar essa afirmação. Inicialmente, o humano primitivo realizava atividades buscando suprir suas necessidades. Nessa relação ativa com o meio, deparou-se com algumas dificuldades, que enfrentou criando facilitadores (instrumentos, linguagem), a partir dos quais se originam os processos intelectuais internos tipicamente humanos.

Esse processo é incorporado ao desenvolvimento cultural dos indivíduos. Ao analisarmos o desenvolvimento ontogenético, vemos que o indivíduo, inicialmente, tem suas necessidades atendidas por outras pessoas e, à medida que vai se relacionando com os elementos externos presentes na realidade objetiva, vai se apropriando desses elementos, o que desencadeia os processos interiores que dão origem às funções psicológicas superiores.

Isso mostra que, na perspectiva da psicologia concreta do homem, a apreensão das características genuinamente humanas condiciona-se ao processo educativo, que se desenvolve nas relações que os indivíduos contraem entre si, e na relação destes com os produtos das atividades humanas; seja no espaço por excelência destinado para esse fim, a escola, seja nas relações estabelecidas no cotidiano.

A educação escolar, portanto, é responsável pela assimilação dos conhecimentos, elaborados e sistematizados pelas gerações anteriores. Tal assimilação encerra um caráter contraditório, como propõe a análise abaixo:

Portanto, para o desenvolvimento do indivíduo, é fundamental que a educação escolar e, em última instância, o educador cumpra o papel de mediar a apropriação dos saberes sistematizados, os quais surgem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos indivíduos em sua prática social no processo histórico. E, se por um lado tal mediação forma o indivíduo como

força de trabalho necessária para a manutenção do sistema capitalista, por outro, é também por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência ao que está posto. (MARTINS et al, 2004, p. 37)

A compreensão dessa contradição impõe-nos a tarefa de realizar um esforço no sentido de delimitar a função específica a ser assumida pela ciência psicológica na compreensão dos fenômenos educacionais, sem isentá-la de uma análise complexa da multiplicidade de fatores que os determinam, além de tomá-los também como elementos constitutivos da subjetividade humana. O desafio que se põe é a superação tanto das visões “sociologizantes” que prescindem do indivíduo na compreensão dos fenômenos sociais, como das explicações que se baseiam em um indivíduo abstrato, cuja formação tem determinantes que se encerram no próprio indivíduo.

De acordo com SAVIANI (2002) a ciência da educação deve voltar-se para a identificação dos elementos naturais e culturais necessárias para constituir a humanidade em cada ser humano e para a descoberta de maneiras adequadas para se atingir este objetivo, propõe-se que, nessa perspectiva, de modo semelhante, a psicologia deva preocupar-se com a identificação dos elementos naturais e culturais engendrados na constituição do psiquismo humano e com a descoberta das formas adequadas para se compreender esse processo.

Desse modo, a ciência psicológica ganha centralidade na análise dos fenômenos educacionais, pois, tendo como objetivo compreender as leis que regem a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos, subsidia a compreensão do processo de constituição da humanidade em cada ser humano.

Nessa perspectiva, destaca-se a concreticidade dos fenômenos psicológicos, como sugerem os termos Psicologia Concreta do Homem, (também conhecida como Psicologia Histórico-cultural ou Psicologia Sócio-histórica), o que implica uma análise da atividade e da consciência como categorias interdependentes no processo de apropriação da realidade pelos indivíduos.

1.2. A formação do psiquismo no capitalismo: implicações para as relações sociais

Afirmar a concreticidade dos fenômenos psicológicos significa dizer que estes se formam somente por meio da atividade, que, no caso do ser humano, é consciente. É a atividade que coloca os indivíduos em relação com outros indivíduos e com os objetos, de modo que todas as dimensões de seu psiquismo formar-se-ão dessa maneira. Isso ocorre devido ao fato de que somente pela atividade desenvolvem-se os processos de objetivação e apropriação da realidade, a partir dos quais os indivíduos relacionam-se com o mundo objetivo e, por sua vez, transformam sua própria subjetividade.

Nesse sentido, DUARTE (1993) afirma que os processos de apropriação e objetivação assumem uma dupla função, esclarecendo que, além de compor a dinâmica do processo de formação dos indivíduos, ambos constituem também o processo histórico de formação do gênero humano. Em sua análise, o autor mostra que a atividade individual não só garante a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros indivíduos que mantêm relações diretas com o primeiro, como também é responsável pela continuidade do gênero humano. Entretanto, o texto ressalta que, sob as relações de dominação impostas pelo capitalismo, essas funções tornam-se antagônicas, ou seja, instala-se a oposição entre o individual e o coletivo.

A respeito da contraposição entre indivíduo e sociedade, HELLER (1985) mostra que, ao promover o rompimento com as determinações naturais, nas quais se pautavam as relações em outros modos de organização social, o capitalismo instala a casualidade entre o homem e sua classe, estabelecendo uma aparente contraposição entre o indivíduo e a sociedade, o que suscita a idéia de impossibilidade de qualquer tipo de vivência comunitária. Esse processo viabiliza-se por meio da alienação, que opera, no âmbito individual, a separação entre o ser humano singular e sua dimensão humano-genérica.

MARX e ENGELS (1980) esclarecem que, ao transformar o produto da ação humana em mercadoria, o capitalismo instaura o processo de alienação, que se viabiliza pela divisão social do trabalho, imposta por esse modo de organização social. Na medida em que a atividade necessária à continuidade da vida individual e coletiva deixa de ser distribuída voluntariamente, verifica-se uma separação entre o interesse individual e o interesse coletivo. Nessas condições, a ação do homem torna-se algo que não lhe é próprio, algo a que os indivíduos devem submeter-se. Essa análise se expressa no trecho abaixo:

A partir do momento em que os homens vivem na sociedade natural, desde que, portanto, se verifica uma cisão entre o interesse particular e o interesse comum, ou seja, quando a atividade já não é dividida voluntariamente, mas sim de forma natural, a ação do homem transforma-se para ele num poder estranho que se lhe opõe e o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la. Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera da atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair. (MARX e ENGELS, 1980, p. 40)

O mecanismo acima descrito traz conseqüências que não se restringem ao âmbito dos indivíduos, mas comprometem também as relações sociais de modo geral. De acordo com DUARTE (1983), na sociedade alienada, as relações sociais não são reconhecidas como produto das apropriações do gênero humano. Desse modo, a partir da análise da obra marxiana, o autor afirma que, ao universalizarmos as relações humanas mediadas pela mercadoria, universalizamos também a alienação. As conquistas adquiridas pela humanidade no processo de transformação da natureza não são reconhecidas pelos indivíduos como algo que lhes é próprio, ou seja, a objetivação universal do gênero humano realiza-se por meio da alienação dos indivíduos.

Ao analisar os efeitos do avanço do modo de produção capitalista sobre a formação dos indivíduos, VYGOSTKI afirma:

Todas estas influências adversas não são inerentes à indústria de larga escala como tal, mas à sua organização capitalista que está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento. (2005, p. 5)

Essas reflexões relacionam-se ao nosso objeto de estudo, na medida em que analisaremos relações contraídas por indivíduos concretos, estabelecidos sob condições de dominação e, principalmente, que se referem ao encontro entre o individual e o coletivo. Dessa forma, ao buscarmos compreender fatos ocorridos em circunstâncias que visam promover a integração entre pessoas das camadas populares e as equipes que atuam nas creches públicas, faz-se necessário considerarmos os pressupostos apresentados como elementos que permitem compreender a constituição de tais relações.

1.3. A Escola no capitalismo: limites e possibilidades

Considerando a concreticidade da formação do psiquismo, bem como as implicações que o capitalismo traz para a formação dos indivíduos e para as relações sociais, procuraremos elaborar uma análise do papel que a instituição escolar vem cumprindo nesse modo de organização social, destacando as contradições presentes na educação escolar.

Para entender a instituição escolar é necessário retomar a história dos colégios, que existem desde o século XIII. Assim como veremos em relação à origem das creches, nessa época os colégios eram asilos para estudantes pobres. De acordo com ARIÉS (1981), os colégios não eram instituições de ensino e possuíam um caráter eminentemente tutelar. Somente no século XV, o colégio passou a ser caracterizado como instituto de ensino, o que possibilitou a ampliação do acesso para outros setores da população e na implementação de uma rígida hierarquia nas relações. O autor afirma que estes eram espaços disciplinares, nos quais a infância e a juventude permaneciam separadas do resto da sociedade.

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. No início, o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades. Mas, durante o período de seus estudos, eles foram submetidos ao modo de vida particular dessas novas comunidades. Graças a esse modo de vida, a juventude escolar foi separada do resto da sociedade. (ARIÉS, 1981)

Esses colégios, mais tarde, influenciaram o modelo de escola que, em suas origens, se apresenta como uma instituição fechada e com regras inflexíveis. CHARLOT (1986) aborda a questão do isolamento da escola relacionando-a com as diferentes ideologias pedagógicas. O autor mostra que tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova apontam argumentos em prol da separação dos escolares de outros setores da sociedade. Para o autor, essas correntes pedagógicas compreendem o isolamento da infância como necessário, em consonância com as concepções filosóficas nas quais estão baseadas.

Trata-se de concepções para as quais a sociedade adulta sempre será ameaçadora; para a pedagogia tradicional, ela leva o indivíduo a seguir sua inclinação natural para o mal; na concepção da pedagogia nova, o risco é de que o indivíduo perca sua bondade natural. As raízes históricas da instituição escolar, portanto, trazem o enclausuramento como um elemento que a constitui até os dias atuais, pois, se podemos dar por superados os colégios do

século XIII, não se pode afirmar o mesmo com relação às correntes pedagógicas mencionadas pelo autor.

No que se refere ao sistema de educação escolar, do qual as creches fazem parte, cabe analisar o caráter paradoxal que este assume no capitalismo. Sabemos que o surgimento da instituição escolar nos moldes burgueses associa-se à necessidade de formação técnica e ideológica da mão-de-obra, para manter as condições de produção e reprodução desse sistema. Essa discussão está presente em MARTINS et al (2004), que resgata a contribuição de Maspero (1992), que, ao analisar textos de Marx e Engels, afirma que para esses autores o modo de produção capitalista caracteriza-se pela exploração da força de trabalho, sendo, portanto, fundamental que essa força de trabalho esteja em condições de gerar mais-valia, para o que se faz necessária a educação.

Isso ocorre porque o processo educativo é responsável pela humanização dos indivíduos e a escola realiza essa formação de acordo com os interesses de quem a organiza; na atual circunstância, a burguesia. No entanto, reside aí a contradição, pois ainda que a escola seja organizada para atender os interesses da classe dominante, esta não pode eliminar aquilo que lhe é característico: a ampliação da consciência dos indivíduos por meio da socialização dos saberes historicamente acumulados pelo homem. Desse modo, ao transmitir conhecimentos, ainda que sob o enfoque do controle dos indivíduos e inculcando-lhes sua ideologia, a escola torna-se um espaço potencial para formar, contraditoriamente, indivíduos que questionem sua estrutura, buscando transformá-la. Esse duplo caráter da instituição escolar deve ficar claro a todos aqueles que visam investigar os fenômenos que aí ocorrem. Nesse sentido, a creche como instituição escolar não poderia estar isenta das determinações acima apresentadas.

As origens disciplinares e rígidas que caracterizam a instituição escolar opõem-se à educação popular, que são organizadas de forma flexível e participativa. A rigidez tradicionalmente presente em instituições de educação formal leva à inferiorização das formas populares de educação, bem como da população para a qual se destina essa forma de educação. Entretanto, iniciativas de inserção de atividades que se identificam com práticas de educação popular em espaços cuja organização pauta-se no modelo de educação formal, potencializam o aparecimento das contradições presentes nessa relação, que até então permaneciam imperceptíveis. VALE (1992) apresenta uma análise relacionada ao acesso das camadas populares à escola.

Do amadurecimento político dos movimentos populares modificam-se as relações destes com a escola. Modificam-se na medida em que se dá o confronto entre a educação ministrada pela escola e a prática educativa vivenciada pelos segmentos populares. Ironicamente, desse embate ideológico nasce o desejo das camadas populares de lutarem pelo acesso a essa escola como forma de captar uma aprendizagem que, mesmo decorrendo de situações conflituosas, lhes possibilitará conhecimentos que, por sua vez, contribuirão para um maior amadurecimento político. A partir desse instante, clarifica-se a certeza de que essa escola que aí está não é a que se deseja e que é preciso lutar, não apenas pela sua democratização, mas pela sua transformação em função dos segmentos minoritários da sociedade. (VALE, 1992, p. 44)

A afirmação acima demonstra a luta das classes populares por acesso à escola pública. No entanto, as iniciativas mencionadas exigem preparação e comprometimento de todos os envolvidos, dada a rigidez normativa que marca as instituições escolares. Caso contrário, corre-se o risco de as formas populares de educação descaracterizarem-se, cedendo às regras e normas arraigadas na instituição escolar; em outras palavras, essa situação caracteriza-se, de forma explícita ou implícita, pelo embate de forças antagônicas. Ao analisar o controle da classe dominante sobre a escola, ROSSI (1978) afirma que, apesar do controle que a classe dominante mantém sobre a escola, não se deve eliminar o valor daqueles que se esforçam por uma educação libertadora.

Desse modo, no que se refere à escola pública, e mais especificamente às escolas de educação infantil, compreender as limitações impostas por seu caráter ideológico e reconhecer as potencialidades de sua função formativa torna-se fundamental para implementar uma atuação crítica nessa instituição, sem contudo negá-la, como propõe ROSSI (1978):

Se de um lado definimos um papel para a educação capitalista, no processo de manter e reproduzir as relações vigentes sob o capitalismo, de outro, todavia, acreditamos ter demonstrado que não há razões para se acreditar que a desescolarização viesse a mudar substancialmente aquelas relações que a escola reproduz e reforça. Porque não é a escola que determina a divisão da sociedade em classes sociais, embora contribua para a manutenção e reprodução dessa visão. (p. 151)

Com isso, concluímos que a escola, no modo de produção capitalista, assume um caráter eminentemente contraditório, tornando-se palco de expressão das contradições da sociedade em geral. Cabe àqueles que estão atuando no campo da educação, especialmente na educação pública, a tarefa de apreender as contradições que se expressam no cotidiano escolar, com o intuito de que essas instituições voltem-se para o atendimento das necessidades das camadas populares.

Capítulo 2 - O papel do Estado no atendimento educacional à criança pequena

Até aqui levantamos os pressupostos teórico-filosóficos, bem como determinações históricas que caracterizam as instituições escolares, a partir dos quais trabalharemos na análise das relações entre creches e as classes populares. Nesse capítulo, revisitando a história do atendimento à primeira infância, buscaremos resgatar o papel do Estado no surgimento das instituições que realizam esse atendimento até chegarmos aos dias atuais, ressaltando o papel das classes populares na conquista do direito à creche. Em seguida faremos uma análise do processo que faz desse direito uma concessão.

2.1. O lugar da criança pequena na sociedade e o atendimento institucional à primeira infância: do asilo à creche

Para começar vamos esclarecer que entendemos que as crianças, mesmo antes do nascimento já ocupam lugar nas relações sociais. Prova disso são os benefícios conquistados pela mulher gestante, que a colocam em posição diferente dos demais. Nosso título remete-nos a uma afirmação feita por Vygotski no artigo “*Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil*” de que o *lugar que a criança ocupa nas relações* muda ao longo do seu desenvolvimento. Nesse texto o autor refere-se ao desenvolvimento ontogenético, entretanto, analogamente, o mesmo ocorre em relação ao desenvolvimento filogenético. Compreender o percurso da criança pequena nas relações sociais ao longo da história requer inicialmente, uma retomada das concepções de infância, família e, por fim, de creche; as quais representam os diversos lugares reservados às crianças na sociedade.

Primeiramente é importante destacar que as crianças nem sempre foram tratadas como hoje são. ARIÉS (1981) afirma que, por muitos séculos acreditou-se que as crianças eram seres autônomos em menor tamanho. Na sociedade medieval o sentimento de infância não existia, o que não quer dizer que as crianças eram desprezadas, mas sim que não se tinha consciência da particularidade infantil, tão logo adquiriam habilidades básicas, as crianças inseriam-se na vida adulta, vestindo-se e comportando-se de modo similar aos adultos, incluindo a prática de vícios como o tabagismo, por exemplo. No período que antecede o desenvolvimento de tais habilidades, ou seja, no que se refere às crianças bem pequenas,

havia um alto índice de mortalidade. Desse modo, a criança muito pequena era desconsiderada, dada a incerteza de sua sobrevivência.

Veremos que tal diferenciação permanece ao longo da história da educação, sendo a faixa etária de zero a três anos o segmento que mais tardiamente é, de fato, reconhecido como parte da Educação Infantil. A história mostra que o atendimento educacional voltado para as crianças nos primeiros anos de vida, não esteve entre as prioridades do Estado.

Na Idade Média, as famílias eram responsáveis pelos cuidados com a criança pequena. No entanto, as relações familiares eram bem diferentes das atuais. A família medieval não tinha função educativa e nem afetiva, a ela cabia apenas o cuidado para a manutenção da vida, ou seja, a garantia da sobrevivência física da criança. Era muito presente a idéia de linhagem, o que enfatizava a importância das origens biológicas, sendo comparável ao que hoje chamamos de “espírito familiar”. ARIÉS (1981)

REIS (1984) afirma que na aristocracia, as relações familiares eram marcadas por uma rígida hierarquia. A criação dos filhos não era atribuição da mãe, mas dos criados, que lhes garantiam os cuidados necessários, inclusive amamentação. As crianças eram educadas por todos os habitantes do castelo, não sendo, portanto, responsabilidade exclusiva dos pais, chegando até a serem enviadas para outras casas nobres para complementar sua educação.

Em relação à família camponesa, REIS (1984) afirma que era a aldeia que regulava a vida cotidiana, sendo, portanto, um grupo mais significativo que a família. Desde pequenas, as crianças aprendiam a obedecer às normas sociais sob pena de punição física e participavam de toda a rotina da vida da aldeia. Os filhos não eram o centro da vida conjugal; sua criação competia à mãe, que contava com ajuda das outras mulheres, visto que a necessidade de trabalhar no campo tomava-lhe a maior parte do tempo. Os filhos não tinham tanta atenção como na família burguesa; os bebês eram enfaixados e amamentados sem envolvimento emocional, a sexualidade infantil era pouco fiscalizada e os pais não eram a principal referência para as crianças.

No que se refere à família proletária, o autor citado descreve três fases nas quais essa família sofreu algumas mudanças organizativas. A primeira fase começa no início do século XIX e caracteriza-se por uma organização comunitária, de dependência e apoio mútuos como forma de resistir à opressão capitalista. Os filhos eram criados de maneira informal, sem que fossem objetos de especial fiscalização pelos pais, que não tinham tempo para isso. Não havia preocupações com a formação de hábitos de higiene ou com a repressão à sexualidade

infantil. As crianças viviam em uma ampla rede de relacionamento com os adultos e tinham participação direta na vida produtiva da aldeia.

Ainda de acordo com REIS (1984), na segunda metade do século XIX tem início uma nova fase, na qual os padrões da família proletária começam a se aproximar dos padrões da família burguesa. Nessa fase, houve uma melhoria das condições de vida da classe operária, desencadeada pelos setores mais qualificados da classe, juntamente com filantropos burgueses. Diferenciam-se os papéis sexuais, de modo que o homem volta-se cada vez mais para a fábrica e para o bar, enquanto a mulher fica isolada ao lar, cuidando da casa e dos filhos. A educação dos filhos passa a ser prioridade da família e tem início uma valorização da domesticidade e da privacidade. Assim, segundo o autor, ocorre um aburguesamento ideológico da classe operária, que no final do século já está perfeitamente adaptada aos novos padrões burgueses que caracterizam a terceira fase da família proletária e perduram até os dias atuais. Entretanto, cabe destacar que esse processo não foi simples.

De acordo com ARCE (2002), a consolidação do modelo burguês de família não se deu de forma linear, visto que nas condições em que as mulheres da classe pobre viviam, tornava impossível para elas “*dedicar-se exclusivamente ao lar, pois a luta pela sobrevivência não poupava mulheres e crianças.*”(p. 90)”. A partir do século XIV, e mais intensamente no século XVII, começa a ser construída a família burguesa moderna.

ENGELS (1975) acrescenta que a nova ordem capitalista mercantiliza até mesmo as relações humanas e, a esse respeito, afirma:

ao transformar todas as coisas em mercadorias, a produção capitalista destruiu todas as antigas relações tradicionais e substituiu os costumes herdados e os direitos históricos pela compra e venda, pelo “livre contrato”.(p.119).

Para o esse estudo é fundamental compreender essa análise dos efeitos do modo de produção capitalista sobre as relações humanas. As instituições que tiveram origem no processo de consolidação do capitalismo refletem, em seu modo de organização e funcionamento, aspectos presentes na organização da sociedade como um todo. Desse modo, tanto a família como a escola e, por consequência a creche, carregam contradições postas nesse modo de organização social.

Conforme REIS (1984) a criação dos filhos passa a ser o principal objetivo do casamento burguês e absorve todo o tempo da mãe. As crianças deveriam ser educadas para, de acordo com o ideal burguês, tornar-se um homem autônomo, autodisciplinado, com capacidade para progredir nos negócios e dotado de perfeição moral. A exigência da mãe

perfeita faz-se cada vez mais presente visto que a valorização da mulher fica atrelada à conduta dos filhos, atribui-se a mãe toda sorte ou infortúnio dos mesmos.

O autor acrescenta que instalam-se novos hábitos de higiene e repressão a sexualidade infantil. As crianças ficam sob vigilância dos pais e aumenta sua dependência em relação aos mesmos. Diferentemente das famílias aristocráticas, camponesas e até mesmo proletária, inicialmente, os padrões burgueses acarretam em total diminuição das fontes de identificação para as crianças que passam a conviver mais diretamente apenas com o progenitor do mesmo sexo, isolando-se na família até a idade escolar.

Aqui cabe um destaque no que se refere à criança pequena. A idade escolar não se dava antes dos sete anos, portanto, as crianças de 0 a 6 anos permaneceram totalmente excluídas da vida social mais ampla, por imposição da nova ordem social. Assim como a mulher, o lugar da criança pequena no início da sociedade capitalista era restrito ao âmbito familiar. Segundo MIRANDA (1984) Essa exclusão da vida social, desenvolve a necessidade de integrar a criança ao mundo dos adultos. Desse modo, aprendizagem social deixa de ser realizada no convívio com os adultos, sendo substituída pela educação escolar. Então, a família começa a valer-se da escola como instituição que complementa e amplia sua função de integrar a criança ao meio social adulto. Tal proposição, confere à família a exclusividade de responsabilidade no que se refere à socialização inicial da criança e a mãe ganha centralidade nesse processo.

O discurso dos médicos, unir-se-ia ao dos políticos e, no início do século XIX as mulheres estariam totalmente relegadas à esfera privada, ao doméstico, tornando-se símbolo da fragilidade que precisava ser protegida e guardada. as crianças por sua vez eram colocadas como centro da vida da mulher, e da família vistas como futuro, em quem haviam depositado todos os sonhos e esperanças. (ARCE, 2002, p.84)

Nesse momento, a família (no molde burguês) configura-se como a instituição primordialmente eleita como capaz de promover o desenvolvimento saudável. Essas concepções de que o melhor lugar para a criança é junto à família, mais preferencialmente com a mãe, perseguiram a Educação Infantil até os dias atuais.

Ao Estado, cabia apenas o cuidado com os desvalidos. Esses serviços eram oferecidos pelos asilos, os quais existem desde a idade média e sua função era, segundo MERISSE (1997), recolher os diferentes tipos de desvalidos, para que fossem alimentados e não ficassem expostos. O autor acrescenta que se somava ao caráter assistencial, funções de controle e segurança dos indivíduos.

Os asilos foram, portanto, um instrumento de controle exercido principalmente sobre os pobres e os dominados, muitos dos quais encontrou, nas instituições asilares, muito menos o abrigo do que a contenção, o aprisionamento e a submissão a trabalhos forçados. Nesse sentido. Foram também instituições disciplinares e, como tais, freqüentemente utilizadas para segregar aqueles que, de alguma forma importunavam a sociedade.

No que se refere à infância, o autor afirma que a partir do século XVIII são instalados no Brasil os asilos infantis, nos moldes das salas de asilos ou salas de custódia já existentes na Europa com o objetivo de amparar a infância pobre, preocupando-se apenas com a guarda da criança (KISHIMOTO, 1988 apud MERISSE, 1997). Aqui, tais instituições encontraram um cenário que lhes possibilitavam o pleno desenvolvimento de suas funções e dado o alto índice de abandono infantil. A esse respeito MERISSE (1997) destaca que a promiscuidade masculina era facilitada pelo sistema escravocrata, gerando assim muitos filhos ilegítimos para os quais não havia a menor possibilidade de cuidado materno. Além disso, interessava para as senhoras que as escravas se tornassem amas de leite retirando, assim, bebês escravos recém nascidos e abandonando-os, para que a escrava pudesse destinar sua atenção exclusivamente ao bebê branco.

Nesse contexto é que foi criada, no Rio de Janeiro em 1938 a casa da Roda⁶, como descreve MERISSE (1997):

A Casa da Roda oferecia serviços de forma filantrópica, caritativa e assistencial, tendo como um dos principais objetivos reduzir os altos índices de mortalidade infantil, através do acolhimento das chamadas crianças expostas, que, em sua grande maioria, eram o fruto inconveniente de relações não legitimadas e principalmente, da exploração sexual dos senhores sobre suas escravas. São crianças cujo provável destino, ate então, era o abandono e a morte. Varias dessas instituições serão criadas pelo pais afora e essa será praticamente a única instituição de referencia para o atendimento a infância em nosso pais, ate a segunda metade do século XIX. (MERISSE, 1997, P. 28)

Em São Paulo também foi instalada uma “Roda” em 1825. Era a santa casa de misericórdia, incumbida de proporcionar a criação dos abandonados ate os sete anos. Após essa idade a criança iria para um seminário ou para alguma família que a aceitasse; em ultimo caso iriam para o juizado de órfãos, que não era muito diferente da Santa Casa de Misericórdia. A Roda dos Expostos, conforme descrito acima, era uma instituição asilar. Por muito tempo esse tipo de instituição foi a única forma de atendimento público voltado para a criança.

⁶ Para aprofundamento sobre esse assunto ver MARCILIO, M.L. “A Roda dos Expostos e a criança abandonada na historia do Brasil 1726-1950” In: FREITAS, M.C (org.) “Historia Social da Infância no Brasil”. 5 ed – SP: Cortez, 2003.

No entanto, mesmo após a criação da Roda dos expostos no Brasil, altos índices de mortalidade infantil não se alteraram significativamente. Inicia-se, então, uma preocupação higiênico-sanitária com a infância; promovida basicamente pelos profissionais da área da Saúde, motivados pelas descobertas científicas do século XIX, com o intuito de implementar medidas para a educação das crianças nas instituições. Nesse período houve uma projeção do movimento higienista na educação. De acordo com OLIVEIRA (2002):

Médicos e outros sanitaristas, por sua vez, fizeram-se cada vez mais presentes na orientação do atendimento dispensado a crianças em instituições fora da família. No período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial, por exemplo, com o aumento do número de órfãos e a deterioração ambiental, as funções de hospitalidade e de higiene exercidas pelas instituições que cuidavam da educação infantil se destacaram. Programas de atendimento a crianças pequenas para diminuir a mortalidade infantil passaram a conviver com programas de estimulação precoce nos lares e em creches orientados por especialistas da área da saúde.

O autor aponta que a iniciativa para a organização das instituições de atendimento foi eminentemente particular e filantrópica. Nesse momento, o Estado atua como agente fiscalizador e regulamentador para as atividades desenvolvidas por essas entidades. Posteriormente, em 1924, ocorre em São Paulo a regulamentação da Escola Maternal pública. Trata-se, para o autor, de uma versão popular dos *jardins de infância* já existentes, inclusive no que se refere à metodologia pedagógica, com a adoção das teorias de Froebel.

As crianças das famílias que tinham melhores condições de vida já freqüentavam os jardins de infância. Entretanto, estes foram criados a partir das idéias de estimulação precoce; idéias, portanto, com intencionalidade educativa clara e não meramente assistenciais, cuja dimensão educativa expressa-se em ações espontaneístas, baseadas no senso comum, como ocorria (e ocorre) nas creches às quais as crianças pobres tinham acesso.

Em 1930, o Estado cria o Ministério da Educação e Saúde, ampliando, assim, sua função junto aos setores de educação infantil. O movimento da Escola Nova teve destaque nas mudanças promovidas pelas políticas educacionais, propondo, por exemplo, a integração do pré-primário ao sistema de ensino público. Em que pesem os avanços acima mencionados, MERISSE (1997) mostra que “a creche permanecerá prisioneira de concepções filantrópicas e práticas assistencialistas ainda por muito tempo. Sua história estará mais ligada a ações tomadas para atender crianças abandonadas e necessitadas.” (p. 39).

Conforme exposto, foi possível notar que, na idade média, o lugar que a criança ocupava nas relações sociais era parecido com o lugar do adulto, ou seja, ela participava ativamente da vida adulta como se fosse um adulto em miniatura. Em seguida, as concepções

de família, de mulher e de infância impostas pela burguesia acabam por excluir totalmente a criança da vida social, sobretudo a criança pequena, visto que a partir dos sete anos, a escola era o espaço de preparação para entrar na vida social.

Atualmente, existem alguns indícios de avanço na reaproximação da criança pequena com grupos sociais mais amplos. Mudanças na lei expressam esses avanços, no entanto, aquelas idéias associadas às funções dos asilos ainda se fazem presentes no campo da Educação Infantil e, somente superando-as poderemos entender a infância como um tempo de direitos

2.2. Educação Infantil para crianças das classes populares: direito ou concessão?

A história nos mostra que as instituições do tipo creche surgem como um equipamento social voltado para as camadas menos favorecidas da população, baseando-se no modelo asilar. No entanto, suas origens revelam que o caráter moral presente nas concepções de maternidade, família e criança; exerce imensa influência nas relações que se estabelecem entre creches e classes populares. MERISSE (1997) ilustra essa afirmação citando a primeira referência à creche que tivemos no Brasil, em 1879. Trata-se de um trecho de um artigo publicado por um médico no jornal “A Mãe de Família”, que propunha a criação de um local em que as crianças, filhas de ex-escravas, pudessem ficar, durante as horas de trabalho da mãe desde que as mães fossem: *pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio*. (p.36).

Dez anos mais tarde foi instalada, no Rio de Janeiro, a primeira creche junto a uma empresa. No entanto, em São Paulo, somente em 1918, a partir da pressão do movimento operário, a creche foi incluída como um dos benefícios sociais pleiteados junto aos patrões.

Ressalta-se ainda que, em 1943, foi criada a CLT Consolidação das Leis Trabalhistas, que tornava obrigatório às empresas com mais de 30 mulheres empregadas o oferecimento de creche.

Os aspectos mencionados acima impulsionaram uma larga ampliação de creches, inicialmente próximas aos locais de trabalho das mães e, posteriormente, nos bairros e locais de moradia.

Com o Golpe Militar, em 1964, a ação governamental voltada para a Infância torna-se eminentemente disciplinar e corretiva. Nesse momento, ressalta-se a idéia de criança carente e

da educação compensatória. Para as pessoas das classes populares, o conceito de carente acaba se tornando mais uma forma de segregação e de inferiorização desse segmento, pois, a carência sempre se referia a um modelo ideal de criança e de família. Desse modo, fortalece-se o movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos.(OLIVEIRA, 2002, p.117).

Portanto, as relações entre creches e classes populares carregam elementos postos nas relações de dominação. Apesar de as creches públicas surgirem para atender esse segmento, ao pautar-se em concepções burguesas de família e de criança, estas instituições acabam por transformar esse atendimento em uma forma de concessão ou benefício do ponto de vista das relações estabelecidas com a população.

Capítulo 3 – A implementação do Programa Educriança nas creches da Rede Municipal de Guarulhos

“[a] construção de um Projeto Político-Pedagógico da Rede, junto com as escolas municipais, que garanta espaços de convivência que sejam possibilitadores do pleno desenvolvimento do ser humano. A centralidade desse projeto vem sendo os educandos, como sujeitos de direitos à educação, à cultura, à saúde, à moradia, ao lazer, ao esporte, à alimentação e, principalmente, à dignidade humana.”
(Lindabel Delgado Cardoso)

No capítulo anterior percorremos a história do atendimento à infância com ênfase nas diferenças entre o tipo de atendimento ao qual a criança das classes privilegiadas têm acesso e o tipo de atendimento destinado às crianças das classes populares.

Este capítulo traz os princípios do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, resgatando o surgimento do Programa Educriança, em consonância com esses princípios, concluindo com a apresentação da proposta de implementação do Programa Educriança nas creches da rede Municipal de Guarulhos.

3.1. O Projeto Político Pedagógico de Guarulhos

O município de Guarulhos, no Estado de São Paulo, é uma cidade que se destaca por sua densidade demográfica. Ao caracterizá-la, baseando-se em dados do IBGE (2004), CARDOSO (2006) mostra que ela é *“a segunda cidade do Estado em população, superada apenas pela Capital”*. A autora afirma ainda que a cidade teve uma explosão demográfica e, atualmente, possui 1.218.862 habitantes.

A cidade tem uma taxa de natalidade de 22 mil crianças por ano, conforme informação do Censo-2000. Em reunião pública com a população, representantes do Fundo Social (entidade pertencente à Prefeitura Municipal de Guarulhos) afirmaram que a média na cidade é de 6 filhos por família, índice superior ao de algumas cidades da região nordeste.

Diante do quadro acima descrito, a Secretaria Municipal de Educação, desde o ano de 2001, tem trabalhado para garantir o direito à educação para toda a população do município.

No que se refere aos objetivos da política educacional de Guarulhos, CIRCULAÇÃO nº2 (2006) afirma-se:

O objetivo geral da Educação em nosso município é qualificá-la como direito social, promovendo, em articulação com sistemas de ensino e com os movimentos sociais organizados, a democratização da gestão, do acesso e permanência de crianças, pré-adolescentes, jovens e adultos em nossa rede; a valorização do profissional da educação e a qualidade social de educação. (p. 2)

Diante dos altos índices populacionais já apresentados, a tarefa de garantir educação para todos torna-se inviável sem um amplo investimento em construção e ampliação da estrutura física das escolas, que, no caso da Educação Infantil destaca-se a ampliação de 5 creches, em 2001, para 33 em 2006.

CARDOSO (2006) apresenta as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, Gestão 2001-2004; são elas: democratização do acesso à educação, democratização da permanência, valorização dos profissionais da educação, democratização da gestão e qualidade da educação. Quanto à democratização do acesso, a autora destaca:

(...) um programa de construção de escolas, reformas e ampliações de escolas existentes, ampliação do número de vagas na educação infantil, que seria a grande prioridade, ampliação considerável do número de vagas na educação fundamental, ocupação de vagas em salas ociosas nas escolas, criação do Programa Educriança, de um Programa de Erradicação do Analfabetismo e a ampliação do Programa de Educação de Jovens e Adultos. A pequena quantidade de vagas oferecidas na Rede Municipal e o baixo investimento na educação eram problemas que precisavam ser enfrentados. (p. 41).

Desse modo, o princípio da democratização do acesso, somado à necessidade de priorizar a Educação Infantil, dada à precariedade em que se encontrava o atendimento para essa faixa etária, estão entre os principais elementos que motivaram a elaboração do Programa Educriança, que será descrito a seguir.

3.2. A proposta inicial do Programa Educriança

A elaboração do projeto para o Programa Educriança realizou-se como resultado de um processo coletivo, oriundo da necessidade de, em curto prazo, oferecer atenção educacional para as crianças pequenas. Ao descrever o processo que levou à elaboração da proposta do Programa Educriança, CARDOSO (2006) afirma:

No planejamento da equipe da Secretaria de Educação, início de 2002, ao apresentarmos ao Prefeito, o plano de trabalho anual da Secretaria, e mesmo apontando um avanço extraordinário na ampliação das vagas, a relação vaga-criança, na escola, era muito desproporcional. Eram 66.000 crianças de até 3 anos de idade na cidade. O Prefeito solicitou estudos para a construção de uma proposta alternativa: era preciso buscar saídas para melhoria do atendimento à infância. (p. 55)

Desse modo, a partir de outubro de 2002, várias atividades começaram a ser desenvolvidas. Inicialmente, os encontros com as mães e crianças participantes do programa ocorriam em locais diversos, tais como: salões de igrejas e centros comunitários, entre outros.

O Programa Educriança organizou-se da seguinte forma: turmas de 25 crianças e suas respectivas mães, sendo que cada mãe poderia ter até dois filhos inscritos no programa, com uma bolsa-creche no valor de R\$ 50,00 por criança. No entanto, o recebimento da bolsa está condicionado à presença da mãe e da criança nas reuniões semanais, coordenadas por educadores sociais, para o trabalho com as mães, e por educadores infantis, para o trabalho com as crianças.

No que se refere ao trabalho com as mães, são abordados temas relativos ao desenvolvimento infantil, condição feminina, maternidade, cuidado e educação das crianças: as várias fases do desenvolvimento infantil, importância do vínculo afetivo, da socialização, da atenção, do contar história, da brincadeira com a criança, importância de conversar, de ouvir a criança, do carinho, importância dos cuidados com higiene, alimentação, vacinação, doenças infantis etc. As questões relativas à mulher também são trabalhadas, saúde da mulher, métodos contraceptivos, exames periódicos necessários, relação homem-mulher, maternidade e paternidade. As crianças têm atendimento no mesmo período que as mães, com educadores que propiciam espaços lúdicos de cuidado e educação. (CARDOSO, 2006, p.56)

Além das reuniões semanais, os educadores sociais realizam visitas formativas às residências das mães participantes. Nessas visitas, são desenvolvidas atividades que visam dar subsídios para que a mãe se aproprie das orientações e sugestões discutidas nos encontros semanais e possam construir estratégias para a adequação dos conteúdos discutidos às suas condições concretas de vida.

Trata-se de um espaço potencial para a ampliação da consciência com relação a temas que fazem parte do cotidiano dessas mulheres. Nesse sentido, a equipe pedagógica, responsável pela formação dos educadores sociais e pela organização do currículo das participantes, vem construindo estratégias de trabalho que privilegiam as formas de educação popular. Esse aspecto é visto como fundamental para que o trabalho não se torne uma ação

normativa, na qual os conhecimentos das participantes sejam inferiorizados e os educadores vistos como detentores do saber sobre as formas adequadas para a educação de seus filhos. Os aspectos relacionados à melhoria na qualidade de vida das participantes são descritos por CARDOSO (2006):

A grande qualidade desse programa é a inovação humanizadora na formação das mães para a maternidade, o fortalecimento dos vínculos mãe/criança, oportunidade ímpar de convivência com profissionais de diferentes áreas e mães-residentes da mesma região, propiciando a criação de uma rede de solidariedade, de troca de conhecimentos, laços de amizade e melhoria da qualidade de vida das famílias com suas crianças e com a comunidade. Com o Programa, muitas mães têm sido incentivadas a voltar a estudar, matriculando-se nos Programas de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura ou da Rede Estadual. (p.56)

3.3. A implementação do Programa Educriança nas creches da Rede Municipal de Guarulhos

O Programa Educriança surgiu como um Programa Educacional que, cada vez mais, vem se configurando como uma alternativa viável para o desenvolvimento de um trabalho educativo voltado para as crianças pequenas. Destina-se, preferencialmente, ao atendimento das crianças de zero a dois anos. Além do trabalho com a criança, promove um processo de formação das mães, contribuindo para melhorar a qualidade da relação mãe-filho, aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil.

A proposta de implementação do Programa Educriança nas creches municipais foi elaborada com base em reflexões a respeito do atendimento à Educação Infantil realizado pela Secretaria da Educação do Município de Guarulhos. Em junho de 2005, identificava-se a necessidade de ampliação urgente do acesso à educação infantil, principalmente no que se refere às creches. Com todos os esforços feitos até então, eram, em média, 12 mil crianças atendidas, existindo ainda 19 mil crianças sem atendimento. Constatou-se, também, um alto índice de ausência para as crianças matriculadas nas creches, principalmente na faixa-etária de zero a um ano. Os relatórios de frequência apontavam um índice de 50% de ausências mensais. Tal fato mostrava a necessidade de avaliação das formas de atendimento, visando otimizar os recursos e democratizar o acesso para as crianças ainda não contempladas.

Após avaliar e refletir a respeito do quadro acima descrito, vislumbrou-se a possibilidade de implementação das atividades do Programa Educriança nas salas das creches municipais. Notava-se que o referido programa tinha um potencial de atendimento que não

poderia ser descartado e o reconhecimento da qualidade pedagógica do trabalho já desenvolvido. No entanto, tais atividades eram limitadas pela indisponibilidade ou precariedade de espaços para o atendimento. Inicialmente, os encontros com as mães e as crianças eram mensais, passando posteriormente a ser quinzenais; entretanto, tinha-se como meta ampliar esse atendimento para uma periodicidade semanal.

Sendo assim, foi elaborada a proposta de realizar as atividades do programa, em salas destinadas para esse fim, no espaço das creches. Essa medida duplicaria o atendimento, que era de 4 mil crianças. Para isso, seria necessário reservar duas salas em cada creche, as quais seriam organizadas para desenvolver as atividades com mães e crianças. Dessa forma, os gestores das unidades escolares foram informados a respeito da necessidade de reservar essas salas, organizando o processo de matrículas para o ano letivo de 2006, tendo em vista essa proposta.

A proposta consistia na orientação de que as crianças de, preferencialmente, até 2 anos fossem matriculadas no Programa Educriança, de acordo com as possibilidades de participação das mães. Nos casos de impossibilidade de participação da mãe nas reuniões, por motivo de trabalho em período integral, a criança deveria ser matriculada nas classes da creche. Nesse sentido, cabe ressaltar que foram mantidas as classes de berçário, com ampliação da faixa etária, que era de zero a um ano e que passou a ser de zero a dois anos.

Conforme já exposto, o trabalho do Educriança envolve a participação de 25 crianças por período, o que totaliza 50 crianças/dia. Considerando um atendimento semanal, trabalharíamos com um potencial de 250 mães/crianças/escola. Como vimos, para a matrícula no programa foi priorizada a faixa-etária de 0 a 2 anos. Essa medida relaciona-se à baixa frequência já observada, bem como às características do desenvolvimento infantil, privilegiando o trabalho de reflexão sobre a relação mãe-criança.

Desse modo, a partir de fevereiro de 2006, as atividades com as mães e as crianças matriculadas no programa passaram a ser desenvolvidas nas salas das creches, o que implicaria um trabalho de integração entre as atividades da creche e aquelas promovidas pelo programa.

O desafio que temos enfrentado na implementação dessa proposta são as mediações necessárias à integração entre a equipe escolar que atua nas creches, a equipe de profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e as participantes do Programa Educriança.

As principais dificuldades encontradas nessa mediação serão apresentadas e analisadas no Capítulo 4, tendo em vista a elaboração de propostas para superá-las.

Capítulo 4 - Metodologia

Até aqui apresentamos um panorama do problema abordado neste estudo. Inicialmente situamos a instituição “escola” no modo de produção capitalista, para compreendermos as determinações presentes na Educação, mais especificamente, na Educação Infantil em nossa realidade. Nesse sentido, transitar pela história do atendimento à infância possibilitou-nos indicar elementos de diferenciação entre a infância vivida pelas crianças cujos pais possuem uma condição social abastada e a infância das crianças que nascem nas famílias das camadas populares. Em seguida, apresentamos uma proposta de atendimento à infância, que vem sendo construída coletivamente pelas pessoas que compõem a Secretaria de Educação do Município de Guarulhos.

Este capítulo aborda as concepções metodológicas que dão base a esta pesquisa e descreve o caminho a partir do qual o problema aqui investigado foi abordado.

4.1. Bases teórico-filosóficas do método

“Sim, todo amor é sagrado
e o fruto do trabalho é
mais que sagrado, meu amor.
A massa que faz o pão
vale a luz do teu suor”
(Milton Nascimento)

Entende-se por método o caminho e o instrumental que escolhemos para abordar a realidade, buscando desvelar aspectos não observáveis no plano imediato. Essa escolha exige uma definição teórico-filosófica, a fim de situar o pesquisador em um determinado campo de investigação. Aqui faremos uma breve exposição dos princípios teórico-filosóficos que fundamentam esta pesquisa, o materialismo histórico-dialético. Escolhemos esse trecho da música “Amor de índio”, de Milton Nascimento, por entender que ele aborda um aspecto importante do método dialético, quando diz que: “o fruto do trabalho é mais que sagrado” e que “a massa que faz o pão vale a luz do teu suor”. Com essas expressões, o compositor refere-se ao suor de quem fez o pão, ou seja, o pão não é apenas aquele resultado que se observa depois que está pronto, mas traz em si o valor do trabalho empreendido no processo de sua confecção.

Trata-se de um princípio fundamental desse método; a noção de historicidade, que nos permite desvelar as relações presentes no processo pelo qual se obtém determinado produto, o que só é possível por meio de abstrações. De acordo com Carone (1984), o circuito dialético representou a subversão total do senso comum, dos conceitos pragmáticos e verdades cotidianas. Para a autora, ao investigar o sistema econômico, Marx elabora uma obra cujos objetivos transcendem os limites do próprio universo de pesquisa. Com isso, Marx prenuncia uma nova forma de produção de conhecimento, um novo método de investigação da realidade.

Ao analisar a produção marxiana, ANDERY (1988) afirma que, para Marx, o conhecimento deve descobrir aquilo que é a lei fundamental de todo e qualquer fenômeno, ou seja, as leis que o originam e conduzem sua transformação. Somente dessa forma será possível expor adequadamente o movimento do real. Acrescenta ainda que Marx não se refere apenas às leis que regem os fenômenos, cuja forma é definida e passível de observação em determinado período de tempo; mas, para o referido autor, possui maior importância a lei de modificação do fenômeno, de seu desenvolvimento, cujo conhecimento possibilita um exame detalhado das consequências por meio das quais se dá sua manifestação na vida social.

A compreensão e explicação de um fenômeno depende, portanto, da descoberta das relações e conexões que lhe são intrínsecas, que o formam, que inserem esse fenômeno em uma totalidade, totalidade esta que acaba, também, por determiná-lo e da qual não pode ser subtraído, sob pena de perder a compreensão do movimento que constitui o fenômeno, e nesse caso, a compreensão do próprio fenômeno (...) ANDERY, (1988, p.427)

Diante disso, ressaltamos a totalidade como uma categoria fundamental na análise da realidade. KOSIK (1976) afirma que a totalidade determina todos os fatos da realidade, tratando-se, portanto, de um todo estruturado no qual ou do qual um fato pode vir a ser racionalmente compreendido. Para o autor, a totalidade concreta é incognoscível, entretanto, o conhecimento tem como característica a decomposição do todo, é extraído da totalidade e se realiza como apreensão da essência oculta na aparência, ou seja, a separação entre o que é secundário e o que é essencial.

Vygotski e seus colaboradores empreenderam considerável esforço com o intuito de construir uma psicologia pautada nos preceitos do método proposto por Karl Marx no estudo da economia. A esse respeito, Duarte (2000) afirma que Vygotski via a construção de uma psicologia marxista como um processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica, o que fica claro na afirmação: *não quero saber de graça, escolhendo um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx, como*

se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique. (VYGOTSKI, apud DUARTE, 2000, p.1)

No processo de elaboração teórica, Vygotski identifica o problema metodológico como uma questão central para a evolução da ciência psicológica. O autor destaca a existência de uma desproporção entre a imensa tarefa de estudar a totalidade do comportamento humano e os escassos meios para sua resolução. Ao referir-se ao objeto da psicologia afirma:

A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de tudo, um problema de metodologia. Em nenhuma ciência há tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, uniões de questões diversas como em psicologia. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer tende a estar plena de subterfúgios e precauções para proporcionar o que dela se espera. (VYGOTSKI, 1991, p. 387)⁷

Diante disso, Vygotski propõe um novo método de abordagem dos fenômenos psicológicos, para o qual o contato com a realidade é sempre o ponto de partida e de chegada da investigação. Entretanto, os princípios que devem nortear o conhecimento da realidade, de acordo com Vygotski, são a análise dos processos e não dos objetos, a substituição da análise descritiva pela análise explicativa e, por fim, uma análise do desenvolvimento do fenômeno, buscando apreender sua origem e seu movimento.

A principal contribuição da proposta de Vygotski para o avanço da investigação das funções psicológicas superiores foi a busca pela compreensão da gênese dos fenômenos psíquicos. Entender os processos que dão origem aos fenômenos, bem como apreender as leis gerais às quais eles se submetem, torna-se tarefa central para o investigador.

Considerando-se o problema desta pesquisa, propõe-se a compreensão histórica das condições concretas em que se constroem as relações entre “a instituição creche” e as classes populares, apreendendo as determinações histórico-sociais que compõem tais relações. Isso implica que os fenômenos relatados nos encontros com os participantes do Programa Educricança serão, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada de nossa análise investigativa, de modo que partiremos de sua aparência, para que, pela apreensão dos determinantes sócio-históricos, possamos conferir-lhe uma explicação, aproximando-nos, assim, sua essência:

⁷ La posibilidad de la psicología como ciencia es, ante todo, un problema de la metodología. En ninguna ciencia hay tantas dificultades, controversias irresolubles, uniones de cuestiones diversas como en psicología. El objeto de la psicología es lo más difícil que existe en el mundo, lo que menos se deja estudiar; su manera de conocer ha de estar llena de subterfugios y precauciones para proporcionar o que de ella se espera.

“(...) o saber descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise”. (DUARTE, 2000).

Esses são os princípios teórico-metodológicos que nortearão nosso trabalho face aos dados coletados. A seguir descreveremos os procedimentos adotados.

4.2. Procedimentos metodológicos

✓ Como obtivemos as informações para análise da realidade investigada

Como já afirmamos, nosso trabalho junto à realidade investigada desencadeou a necessidade de ampliarmos nossa compreensão sobre as relações que se estabelecem entre creches públicas e classes populares, tendo em vista a superação de limites que temos encontrado na tarefa de integrar as atividades do Programa Educriança ao cotidiano das creches municipais.

Para situar o leitor, faz-se necessário retomarmos os procedimentos adotados desde a elaboração da proposta de integração acima referida até o início de sua implementação.

No processo de matrícula para o ano letivo de 2006, que se iniciou em outubro de 2005, os gestores das creches e Centros Municipais de Educação Infantil foram informados de que duas das salas existentes na unidade escolar deveriam ser reservadas para o desenvolvimento das atividades do Programa Educriança. Essas atividades teriam início em fevereiro de 2006 e implicariam a reorganização da escola para acolher um fluxo de mães e crianças inscritas no Programa, bem como os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades com as participantes.

Na semana anterior ao início das atividades do Programa Educriança, todas as unidades escolares envolvidas foram informadas de que na semana seguinte começariam as atividades e que haveria pelo menos um profissional do DOEP em todas as unidades, para contribuir com os gestores na reorganização da rotina, tendo em vista a incorporação dessas atividades ao cotidiano da creche.

Assim, nas três semanas iniciais, esses profissionais acompanharam as atividades desenvolvidas e produziram relatórios de observação, cuja elaboração foi realizada de forma

assistemática, com o intuito de registrar informações que o relator julgasse importantes para o Departamento. Essa informação é de fundamental importância para a compreensão dos procedimentos adotados na análise, os quais serão descritos posteriormente.

Durante o período de acompanhamento, participamos de duas reuniões avaliativas com a equipe de profissionais do DOEP e com a coordenação do Programa, nas quais as reações da equipe escolar diante da tarefa de integrar as atividades do Programa Educriança, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo, foram discutidas, com o intuito de elaborar propostas de ação para subsidiar a intervenção desses profissionais junto à realidade escolar.

Além disso, acompanhamos o desenvolvimento das atividades em duas reuniões do Programa Educriança, realizadas em uma das creches municipais, portanto, em pleno andamento da integração do programa à creche. Nessa ocasião, conversamos com as educadoras sociais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do referido programa nessa unidade escolar, que nos cederam 5 cartas escritas por mães participantes do programa para serem entregues aos coordenadores. Nessas cartas, as mães relatavam situações em que se sentiram desrespeitadas por pessoas da equipe escolar.

Também participamos de uma reunião com todos os gestores das unidades escolares nas quais estavam sendo desenvolvidas as atividades do programa Educriança. Nessa reunião, foram discutidas dificuldades enfrentadas pelos gestores na integração das atividades do programa à rotina da creche.

Os relatórios de observação produzidos pelos profissionais do DOEP constituem-se na principal fonte de informações para a análise. As outras fontes de informações descritas acima serão mencionadas na análise como fontes complementares.

✓ *Como analisamos as informações obtidas*

Nosso trabalho de análise iniciou-se por uma leitura flutuante dos relatórios, buscando identificar formas para sistematizar as informações contidas nos mesmos. No entanto, conforme já exposto, observamos uma enorme diversidade no tipo de informação registrada pelos observadores.

Diante disso, procuramos eleger informações descritivas que nos trouxessem ações e fatos ocorridos nas circunstâncias observadas. As informações que deixavam dúvidas a respeito da forma como os fatos ocorreram ou aquelas que carregavam julgamentos e valores

dos observadores foram descartadas. Selecionamos apenas algumas informações referentes às impressões descritas pelos observadores, sobre as quais apresentamos algumas reflexões e inferências, com a ressalva acima mencionada.

Considerando os esclarecimentos apresentados, a leitura inicial do material estudado levou-nos a identificar a presença de duas categorias relacionadas aos objetivos deste estudo. Notamos que um grupo de informações ligava-se a circunstâncias, iniciativas e condutas favorecedoras da proposta de implementação das atividades do Programa Educiança no interior da creche; e outro grupo referia-se a circunstâncias, iniciativas e condutas desfavorecedoras da proposta acima mencionada.

Ressaltamos que, de acordo com os pressupostos metodológicos apresentados, no processo de organização dos conteúdos, o pesquisador interpreta e constrói as categorias à luz de sua singularidade, o que difere de concepções que defendem a idéia de neutralidade científica. Sendo assim, as interpretações do pesquisador fundamentam-se pelas relações entre os conteúdos interpretados e os pressupostos teóricos nos quais essas interpretações estão baseadas.

A partir de uma interpretação inicial, os conteúdos dos relatórios foram organizados por categoria e por escola, em um quadro no qual registramos o conteúdo selecionado das informações presentes nos relatórios. Registramos, nesse quadro, um resumo de trechos dos relatórios que descreviam as situações que remetiam aos objetivos desta pesquisa; citando literalmente, em alguns casos, o texto do relatório. Nesse caso, a citação foi destacada em itálico.

Considerando as informações de cada escola, fizemos algumas análises e esclarecimentos apresentados abaixo do quadro de cada escola, seguida, no final, de uma análise geral.

Após a análise do conjunto de informações, realizamos uma análise detalhada de cada categoria. Nessa análise, buscamos relacionar os conteúdos apresentados na categoria com os pressupostos teóricos apresentados no início deste estudo.

Com relação à categoria *aspectos favorecedores da proposta*, a análise voltou-se para a compreensão das informações apresentadas no sentido de apreender as possibilidades que se apresentam para a superação dos limites encontrados na realidade pesquisada.

No que se refere à categoria *aspectos desfavorecedores da proposta*, nossa análise aponta para três subcategorias, quais sejam: Organização e disponibilidade do espaço físico,

disponibilidade de recursos humanos e materiais e atitudes de controle e disciplinamento. Cada uma dessas subcategorias foi analisada buscando compreender os fenômenos aos quais elas nos remetem para além de sua aparência, buscando apreender as determinações presentes na gênese dos processos que constituem tais fenômenos.

Após esse percurso, buscamos estabelecer relações entre os elementos analisados e a realidade social a partir da qual eles emergiram. Após refletir sobre os determinantes histórico-sociais apreendidos no processo de categorização, voltamos aos fenômenos analisados, porém, procurando compreendê-los em sua concreticidade.

Capítulo 5 - Apresentação e Análise dos Dados

Conforme exposto anteriormente, o processo de análise iniciou-se com uma leitura flutuante dos relatórios, a partir da qual foi possível apreender duas categorias relevantes aos objetivos deste estudo. Cabe ressaltar que não foram selecionados conteúdos que deixavam dúvidas em relação aos fatos ocorridos na observação. Esclarecemos também que os relatórios eram muito diferentes entre si, visto que os observadores fizeram anotações que julgavam pertinentes aos objetivos do DOEP, o que produziu uma certa variedade de elementos selecionados para o relato. Para este estudo, a frequência de ocorrência dos fatos relacionados às categorias é um dado secundário, tendo em vista os objetivos propostos, que enfatiza os aspectos qualitativos das informações analisadas, com a preocupação de compreender as determinações presentes nos fatos selecionados para a análise.

Diante disso, apresentaremos a seguir os conteúdos selecionados nos relatórios, organizados por categoria de análise. Em seguida, constam alguns esclarecimentos e uma breve análise das informações apresentadas.

5.1. Organização dos Conteúdos dos Relatórios por Categoria em cada Escola

Tabela 1 - ESCOLA 1

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
	1-Quando as mães chegaram, estava chovendo e o portão não fora aberto. 2-Havia “merenda diferenciada” para as crianças do Programa. 3-O almoço foi servido na sala de reunião, porque “<i> dessa forma não precisavam utilizar outro espaço da escola</i>”. 4-Uma das salas disponibilizadas para as atividades do programa estava com vazamento. 5-A reunião ocorreu em uma sala com saída para a parte os fundos da escola, com uma janela de acesso à cozinha, para “<i> não atrapalhar o andamento da creche</i> (palavras da diretora)”. 6-Participantes do Programa não tinham acesso ao bebedouro. A solicitação de copos descartáveis, bem como a utilização dos copos da merenda, para que as mães pudessem beber água na sala de reunião não foi atendida. Somente quando as estagiárias comprometeram-se com a reposição de copos descartáveis é que foram liberadas algumas unidades.

ANÁLISE ESCOLA 1

Nessa escola os relatórios apontam **somente de aspectos desfavorecedores da proposta**, que vão desde a ausência de recepção das mães no portão da escola, até a não permissão do uso de copos para as participantes do Programa beberem água. O espaço físico foi organizado de modo a impedir o contato das mães com os outros espaços da escola, incluindo a utilização da própria sala de reunião para a alimentação das mães, em vez do refeitório, espaço próprio para tal. No trecho 4, consta uma afirmação da gestora que demonstra uma posição contrária à idéia de integração entre as atividades do Programa Educriança e as atividades da creche, ao dizer: “*para não atrapalhar o andamento da creche*”.

É interessante notar a postura da gestão em relação ao uso dos utensílios da escola, que não foi permitido para as participantes do Programa. Tal postura permite inferir uma visão privatista em relação aos bens públicos, que se expressa pela não permissão do uso de utensílios e espaços da Unidade Escolar.

Tabela 2 - ESCOLA 2

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Após conversa com o profissional do DOEP, a diretora verificou o número de crianças e solicitou a colaboração de duas ADIs. 2- <i>“As educadoras sociais disseram estar gostando desta escola. O acolhimento, a colaboração de toda a equipe escolar permitiu o bom andamento de todo o atendimento oferecido aos pais e crianças”</i>	1-A diretora não disponibilizou o fraldário; uma mãe teve que trocar seu filho na sala de reuniões. 2-A diretora não se mostrou receptiva à integração das crianças do programa com as crianças que estão matriculadas na creche. <i>“Notamos nessa escola o pouco envolvimento da equipe com o projeto Educriança.”</i>

ANÁLISE ESCOLA 2

Os relatórios mostram que na escola 2 ocorrem, inicialmente, fatos que contrariam a proposta de integração entre as atividades da creche e as atividades do Programa Educriança. *“O pouco envolvimento da equipe”*, mencionado no relatório, é ressaltado diante do fato de que a gestão não disponibilizou o uso do fraldário para as mães e crianças participantes do Programa. No entanto, a seqüência de relatórios permite observar uma alteração nessa postura, que é, provavelmente, fruto da intervenção do profissional do DOEP, responsável pelo acompanhamento das atividades nessa Unidade Escolar. Já na primeira semana, a gestão considerou a possibilidade de reorganização para o desenvolvimento de atividades com as crianças do Programa, disponibilizando duas ADIs. Nos relatórios da terceira semana já é possível observar maior integração entre as duas atividades, o que se expressa na afirmação de que *“toda a equipe escolar permitiu o bom andamento de todo o atendimento oferecido aos pais e crianças”*.

Tabela 3 - ESCOLA 3

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
	1-A diretora e a assistente não se apresentaram para as mães. 2-“Trancou-se um banheiro de adulto e na porta estava escrito: “banheiro funcionários – chave na secretaria” e o outro estava aberto e escrito: “banheiro visitantes”, sem papel higiênico”.

ANÁLISE ESCOLA 3

Nos relatórios da escola 3, observam-se **somente aspectos desfavorecedores da proposta**. O relatório mostra que, mesmo estando presentes na instituição, as gestoras não se apresentaram para as participantes, o que pode gerar, nas mães, percepções e sentimentos de rejeição e descaso. Recepcionar as participantes, pela equipe escolar, seria uma medida importante para proporcionar a sensação de acolhimento. Tal indiferença fica mais explícita nos cartazes colados na porta dos banheiros, os quais, além de diferenciar o uso dos mesmos, denomina as participantes do Programa como “*visitantes*”, condição que contraria a idéia central da proposta, que é de implementação das atividades com as participantes como parte da rotina da creche e não como uma “visita” eventual.

Tabela 4 - ESCOLA 4

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-A coordenadora e a assistente buscaram contribuir da melhor forma. No relatório consta que <i>“A direção se dispôs a remanejar horários de alimentação para poder atender melhor”</i> .	1-Educadores da creche apresentam dúvidas <i>“através de suas falas e atitudes a meu ver preconceituosas.”</i> 2-A cozinheira demonstrou um tratamento diferenciado para com as participantes <i>“... não gostou muito do programa, não acolheu bem as estagiárias e nem a mim”</i> . 3-Coordenadora se recusa a auxiliar no trabalho com as crianças do Programa e diz que <i>“ela preferiria largar a coordenação de creche e ‘voltar’ para a sala”</i> .

ANÁLISE ESCOLA 4

Nos relatórios dessa escola destaca-se o esforço da diretora e da assistente para atender as solicitações feitas pelo profissional do DOEP. No entanto, os relatórios nos levam a inferir que não houve uma preparação da equipe escolar com relação às mudanças na rotina, tendo em vista a integração das atividades do Programa Educriança na creche. O autor não descreve quais são as falas e atitudes às quais se refere como *“preconceituosas”*; porém, em outro dia de observação, a questão é novamente abordada pelo profissional, ao relatar suas impressões a respeito da postura de uma das cozinheiras, afirmando que ela: *“(..). não gostou muito do programa, não acolheu bem as estagiárias e nem a mim”*.

Também chama a atenção a postura da coordenadora pedagógica da escola. Sua afirmação de que *“ela preferiria largar a coordenação de creche e ‘voltar’ para a sala”*, quando solicitada a contribuir para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, leva-nos a ressaltar o distanciamento, para ela, entre as funções de coordenação pedagógica e o desenvolvimento de atividades pedagógicas junto aos educandos, ou ainda, a distância que ela estabelece entre o trabalho com as crianças do programa e as matriculadas na creche. Em que pese tratar-se de uma situação totalmente nova, visto que as atividades do Programa Educriança estão sendo desenvolvidas no espaço da creche pela primeira vez, o coordenador não alega impossibilidade por ter outras atividades para fazer. Sua afirmação reitera o distanciamento mencionado, além de estabelecer uma hierarquia negativa entre as atividades em questão, quais sejam, desenvolver atividades com as crianças do programa e atuar junto às crianças matriculadas na creche. Ela afirma preferir *“voltar para a sala”*, entendendo essa expressão como uma referência ao retorno do trabalho com as *classes regulares*⁸ da creche.

⁸ Com essa expressão estamos nos referindo às classes de crianças com frequência diária na creche, as quais diferenciam-se das classes formadas pelas crianças participantes do Programa Educriança, cuja frequência à creche é semanal, conforme exposto no capítulo 3.

Tabela 5 - ESCOLA 5

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Preparação prévia das salas e dos portões para entrada e saída dos participantes do programa. 2-Participação da diretora na recepção às mães e às crianças. 3- <i>“As estagiárias disseram estar se sentindo acolhidas na escola”</i>	1-Proposta de confeccionar crachás com fotos para mães e crianças. 2-A pedido da diretora, <i>“a circulação interna deveria ser feita fora das salas de aula – corredor lateral”</i> 3-Filtro de água na sala destinada às mães, para evitar circulação para uso do bebedouro.

ANÁLISE ESCOLA 5

No que se refere ao acompanhamento dos trabalhos na escola 5, observam-se iniciativas como a preparação prévia das salas, a recepção às mães e a informação a respeito das educadoras sociais, que levam a uma avaliação eminentemente favorável à integração das atividades do Programa Educriança na escola 5. Entretanto, os relatórios mostram aspectos contrários a essa avaliação quando explicitam a solicitação da gestão de que a circulação das mães na creche fosse evitada. A iniciativa de colocar um filtro na sala de reunião com as participantes do programa seria interessante, desde que fosse mais uma opção para facilitar o acesso à água. Porém, é necessário garantir a opção ao bebedouro, caso a participante queira água gelada, o que só é possível com a circulação das mães nos corredores internos da creche. Além disso, a proposta de confeccionar crachás para as participantes não condiz com as características de uma proposta de educação popular, como é o caso do Programa Educriança⁹; o uso de crachás não seria um problema se a intenção fosse a de permitir que as mães fossem conhecidas e chamadas pelo próprio nome, mas pode-se inferir que não é essa a finalidade, pois é muito provável que tal atitude esteja relacionada a medidas de segurança que são hoje comumente utilizadas para “visitantes” em empresas, prédios comerciais etc.

9 As educadoras sociais que atuam no período da manhã afirmam que está tudo bem com o trabalho nessa escola. Entretanto, as educadoras sociais que trabalham à tarde descrevem dificuldades em relação à gestão, tais como: interromper reuniões para apresentar regras e exigências às participantes do programa, não permissão do uso do bebedouro chegando a desligá-lo e inflexibilidade com relação ao horário de entrada das mães. A esse respeito algumas mães entregaram reclamações por escrito para a educadora social, queixando-se da rigidez de horário imposta pela direção, que impede a entrada das participantes quando chegam poucos minutos após o período de tolerância, que vai até às 13h15. Uma mãe afirma que chegou 13h05 e foi impedida de entrar. Tal medida compromete o vínculo da participante com o Programa, pois há um limite de ausências.

Tabela 6 - ESCOLA 6

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
	1-Os gestores não recepcionaram os participantes. 2-Os gestores afirmaram que as participantes teriam que se adequar à creche, “que tem prioridade no atendimento”. 3-<i>“Notávamos uma preocupação excessiva com os copos, canecas, talheres (eram contados e recontados, o tempo todo). Alegava-se que era uma comunidade muito difícil e os objetos poderiam sumir.”</i> 4-A pedido da diretora, a saída das participantes do programa foi feita pelo estacionamento e <i>“a circulação interna deveria ser feita fora das salas de aula – corredor lateral”</i> 5-A medida citada acima dificultava o acesso ao bebedouro; assim, a profissional do DOEP solicitou uma jarra de água, porém não foi atendida pois segundo a diretora, <i>“isto implicaria em disponibilizar também as canecas e elas poderiam sumir também.”</i> 6-A solicitação de papel higiênico para higiene do nariz das crianças não foi atendida e obteve a seguinte resposta: <i>“ouvi que isso ali era ‘artigo’ de luxo”</i>. 7-As mães tiveram que aguardar a refeição por mais de uma hora; algumas acabaram saindo sem comer. 8-Não foi disponibilizado material pedagógico para o trabalho com as crianças do programa. 9-A profissional do DOEP levou materiais pessoais para viabilizar o trabalho: <i>“brinquedos que eu tinha em casa, levei 2 jarras, copos”</i> 10-Inadequação na alimentação <i>“pedaços grandes de maçã com casca, mamão picado sem utensílio para comer, leite muito quente, etc...”</i> 11-A diretora disse <i>“muito nervosa”</i> que precisou sair rapidamente com seu carro para resgatar um dos carrinhos de bebê da escola, <i>‘levado sem querer’</i> por uma das mães presentes na reunião do período da manhã..

ANÁLISE ESCOLA 6

Os relatórios de observação da escola 6 apontam **somente aspectos desfavorecedores da proposta**. A diretora tem posturas claramente contrárias à presença das participantes no espaço da creche. Uma análise do quadro acima nos leva a afirmar que não recepcionar as participantes foi a atitude da gestão que menos prejudicou a proposta. As demais ações, tais como: contar os objetos, impedir o uso de copos descartáveis e canecas, não disponibilizar

brinquedos nem papel higiênico, foram totalmente contrárias à promoção de uma integração entre as atividades da creche e as atividades do Programa Educriança.

A profissional do DOEP descreve situações em que a gestora insinua, por mais de uma vez, que as participantes do Programa vão levar os objetos da escola para a casa delas. Inclusive ela tem sua suspeita reafirmada quando diz que observou que uma mãe saiu da escola carregando um carrinho de bebê. Aqui nos deparamos novamente com a questão da gestão dos bens públicos com postura privatista. O relatório aponta atitudes da diretora que deixam bem claro que as pessoas participantes do Programa não são bem vindas ali, ou ainda que não são suficientemente dignas para frequentar aquele espaço. Constatamos elementos de que também a equipe escolar adotou postura semelhante, ao descrever as inadequações na maneira como foi servida a alimentação: “*pedaços grandes de maçã com casca, mamão picado sem utensílio para comer, leite muito quente, etc...*”, visto que essas profissionais estão habituadas a preparar refeições para as crianças matriculadas na creche, é notável que, justamente nessa ocasião, esses alimentos tenham sido servidos dessa maneira, isto é, colocados diretamente sobre a mesa e sem talheres.

Pela descrição do relatório, nessa escola a situação agravou-se a ponto de a profissional do DOEP que acompanhava os trabalhos identificar a necessidade de levar, ela mesma, alguns objetos para tornar o trabalho viável. Tal atitude expressa a intensidade das dificuldades enfrentadas na mediação das relações entre gestores e a população atendida pelo Programa Educriança e, ao mesmo tempo, o compromisso dessa profissional com seu trabalho e a maneira como o programa encontra forte adesão entre os educadores a ele vinculados.

O episódio do carrinho de bebê, segundo a autora do relatório, foi relatado pela gestora, de maneira “*muito nervosa*”, como se a responsável fosse a profissional, que naquele momento representava a Secretaria da Educação; em outras palavras, havia um culpado e este era a Secretaria. Ao nosso ver, a circunstância descrita deveria ser solucionada com uma postura pedagógica de orientação às participantes com relação ao zelo pelos objetos da escola que são destinados ao uso coletivo.

Tabela 7 - ESCOLA 7

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-A gestora, reorganizou os horários, designando dois ADIs da creche para o trabalho com as crianças do Programa Educriança.	1-Inadequações da merenda (quantidade e espaço de distribuição). 2-falta de mobiliário e adequação do lactário para preparo da comida dos bebês do Programa Educriança.

ANÁLISE ESCOLA 7

Os relatórios da escola 7 mostram que a escola tomou as providências necessárias para iniciar a integração das atividades do Programa Educriança com as atividades da creche. Os aspectos desfavorecedores estão relacionados a questões infraestruturais a serem resolvidas junto aos setores competentes da Secretaria Municipal da Educação, constituindo-se em adequações que certamente são necessárias quando se inicia qualquer nova atividade.

Tabela 8 - ESCOLA 8

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Discussão com os participantes para organização da rotina 2-Duas educadoras da creche foram designadas para trabalhar com as crianças do Programa Educriança. 3-Mesmo não sendo necessário, “as AIDs ficaram na sala, junto com as mães educadoras sociais para se inteirar do programa.”	

ANÁLISE ESCOLA 8

Os relatórios da escola 8 apresentam *somente aspectos favorecedores da proposta*. A gestão remeteu-se às participantes do programa para tomar decisões referentes à reorganização da rotina da creche. Mesmo no dia em que havia sido planejada uma atividade para mães e crianças juntas, os ADIs permaneceram na sala participando da atividade desenvolvida com as participantes do Programa Educriança.

Tabela 9 - ESCOLA 9

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-A gestão ouviu as educadoras sociais e acolheu as sugestões da profissional do DOEP. 2-Discussão com os participantes para organização da rotina.	1-A quantidade de merenda que havia na dispensa era insuficiente. A profissional do DOEP conta que: <i>“Depois de conversarmos com ela [gestora] e também com a cozinheira, foi possível disponibilizar para as mães e crianças café com leite e biscoito”</i> .

ANÁLISE ESCOLA 9

Notam-se nos relatórios de acompanhamento da escola 9, a iniciativa de compartilhar as decisões relativas à organização da rotina com as participantes do Programa Educriança. Esse aspecto é fundamental para que se implementem mudanças que efetivem a integração entre as atividades da creche e o trabalho desenvolvido no programa. Com relação ao aspecto que desfavorece a proposta, cabe ressaltar que a gestão sugeriu que não seria possível servir nada às participantes do Programa, e, somente após a intervenção da profissional do DOEP foram servidos biscoito e café.

Tabela 10 - ESCOLA 10

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Organização do espaço, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa: <i>“Passando aos funcionários a tranquilidade necessária para que as formadoras, as mães e as crianças fossem acolhidas de forma harmoniosa e respeitosa.”</i> 2- <i>“A gestão da escola acolheu os pais nos dois dias, apresentou a equipe e se colocou à disposição do que se fizesse necessário”</i> . 3-A coordenadora pedagógica fez reunião com toda a equipe para explicar os objetivos do programa Educriança.	

ANÁLISE ESCOLA 10

Com relação à escola 10, novamente temos uma escola cujos relatórios mostram **somente aspectos favorecedores da proposta**. A gestão da escola teve iniciativa importante para viabilizar a integração do Programa Educriança à creche, que foi a realização de reunião

com a equipe escolar para apresentar os objetivos do programa. No relatório aparecem palavras como respeito, tranquilidade, que são fundamentais em situações de mudança do cotidiano.

Tabela 11 - ESCOLA 11

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-A diretoria apresentou-se e informou às mães a impossibilidade de disponibilizar educadores para o trabalho com as crianças do programa. 2- Colocou à disposição das mães os berços e carrinhos de bebê. 3- “As atividades transcorreram organizadamente e a escola está fazendo as adequações necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos”. 4- A coordenadora auxiliou no desenvolvimento de atividades com as crianças do Programa.	- A diretoria apresentou-se e informou às mães a impossibilidade de disponibilizar educadores para o trabalho com as crianças do programa.

ANÁLISE ESCOLA 11

Nessa escola nota-se um predomínio de aspectos favorecedores da proposta. Destaca-se a atitude respeitosa de informar as participantes sobre a impossibilidade de disponibilizar educadores. Também cabe ressaltar a postura da coordenadora, que desenvolveu atividades com as crianças do Programa. Entretanto, nos relatórios observa-se que, após diálogos com a profissional do DOEP, a integração das crianças do Programa Educricança com as crianças da creche foi vista como uma ação possível, demonstrando que algumas atitudes desfavorecedoras podem ser tomadas muito mais por falta de informação ou de iniciativa para se realizar algumas mudanças do que propriamente por rejeição ao programa.

Tabela 12 - ESCOLA 12

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Organização dos espaços, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa. 2-As mães eram recebidas e uma das gestoras da escola fazia a abertura, dando boas vindas às mães e, em seguida, às educadoras sociais. 3-“<i>Após ser servido o café para as crianças, as mães com as crianças eram convidadas a conhecer as dependências da escola.</i>”	

ANÁLISE ESCOLA 12

Essa é mais uma escola cujos relatórios descrevem **somente aspectos favorecedores da proposta**. A iniciativa de levar as participantes do Programa Educriança para conhecer as dependências da escola deve ser destacada como uma atitude em consonância com a proposta de integração dos trabalhos do Educriança e da Creche; mais do que isso, demonstra uma atitude de acolhimento às participantes do programa, tomada como iniciativa da própria gestora e não como algo realizado em função de uma prescrição.

Tabela 13 - ESCOLA 13

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Organização dos espaços e recursos materiais adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa: “<i>Ficando cada vez mais evidente o esforço da escola em atender às necessidades do programa Educriança</i>”.	1-Dificuldades para disponibilizar recursos humanos.

ANÁLISE ESCOLA 13

Os relatórios ressaltam os “*esforços*” da escola para se reorganizar para o atendimento dos participantes; no entanto, notam-se dificuldades para disponibilizar recursos humanos.

Tabela 14 - ESCOLA 14

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1 - Organização dos horários de lanche e almoço/janta e da sala para as crianças com alguns berços e colchões.	1 - A atividade encerrou-se mais cedo do que o previsto, porém não foi permitida a dispensa das participantes, que tiveram que aguardar por 40 minutos dentro da sala até que o jantar fosse servido, pois a diretora havia “mandado fazer a janta”

ANÁLISE ESCOLA 14

Nessa escola, os relatórios descrevem que a reorganização da rotina e a organização dos espaços estão ocorrendo, porém, a atitude da gestora de não autorizar a saída das mães por já ter “*mandado fazer a janta*”, fazendo com que as participantes ficassem 40 minutos aguardando pelo jantar dentro de uma sala e sem atividade, nos mostra o caráter controlador da gestão.

Tabela 15 - ESCOLA 15

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Organização dos espaços, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa. 2-“A diretora constantemente vinha acompanhar a reunião e por vezes auxiliou a ADI junto às crianças”. 3-“Algumas crianças foram para o berçário II e junto às crianças da creche participaram das atividades do dia”. 4-Após discussão com o profissional do DOEP, “Houve uma reorganização do grupo de ADIs da creche para atender o programa”.	1-Inicialmente a gestão afirmou que não seria possível disponibilizar ADIs “ <i>devido a licenças e faltas, além do trabalho de carnaval que as educadoras estavam desenvolvendo</i> ”.

ANÁLISE ESCOLA 15

É interessante notar que, inicialmente, se afirma a impossibilidade de trabalho com as crianças do Programa Educuciança. De acordo com os relatórios, parece-nos uma informação precipitada, feita sem avaliação das condições reais. Inicialmente, informou-se que não seria

possível; em seguida, parece ter havido uma reavaliação que possibilitou a participação da equipe da creche nas atividades. Nota-se que as atividades festivas ganham centralidade no cotidiano e acabam se tornando justificativa para não assumir atividades pedagógicas.

Tabela 16 - ESCOLA 16

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Preparação prévia do espaço. 2-A Diretora e a equipe escolar foram receptivas ao programa e <i>“acolheu carinhosamente a todos, apresentando a escola e a equipe”</i> . 3-Discussão com as participantes para organização da rotina.	

ANÁLISE ESCOLA 16

No caso da escola 16 temos, nos relatórios, apenas ***aspectos que favorecem proposta***. Tais aspectos expressam-se na afirmação de que a diretora *“acolheu carinhosamente a todos, apresentando a escola e a equipe”*, o que revela a adoção de medidas respeitosas para com as participantes do Programa Educriança.

Tabela 17 - ESCOLA 17

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Professora coordenadora esforçou-se para organizar os horários e disponibilizar os espaços, considerando solicitações das educadoras sociais.	1-Uma das salas destinadas ao programa tem um piso de borracha que está descolando: <i>“Da forma como está pode ocasionar um sério acidente”</i> . 2- <i>“O programa é algo totalmente apartado da creche e não parece haver muito empenho para que isso se reverta”</i> .

ANÁLISE ESCOLA 17

Para a escola 17, em que pesem os esforços da coordenadora, houve o problema com o piso da sala da reunião do programa. No que se refere ao piso, cabe ressaltar que no processo de implementação do Programa Educriança nas creches os gestores foram orientados a

reservar as duas salas onde eram atendidas as crianças de berçário 1. No entanto, em algumas escolas essa orientação não foi seguida e foram destinadas, para as atividades do programa, salas que já estavam com problemas e que antes eram utilizadas para outros fins.

Tabela 18 - ESCOLA 18

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Organização dos espaços, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa. 2-“Os gestores acolheram o programa, procurando amenizar as dificuldades surgidas neste início e manifestam o interesse em integrar os grupos de mães aos projetos desenvolvidos pela escola”.	

ANÁLISE ESCOLA 18

Essa é mais uma escola cujos relatórios apresentam **somente aspectos favorecedores da proposta**. Nesse caso, surge uma proposta nova, ainda não apresentada por nenhuma outra escola. Trata-se da proposta de integrar o grupo de mães participantes do Programa aos projetos desenvolvidos na creche, o que revela, mais do que acolhimento, uma postura integradora nos dois sentidos escola-mães e mães-escola.

Tabela 19 - ESCOLA 19

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Organização dos espaços, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa: “foram bastante atenciosos e de prontidão atenderam à necessidade do Educriança”.	

ANÁLISE ESCOLA 19

Novamente observa-se uma escola cujos relatórios apresentam somente aspectos favorecedores da proposta. Os relatos mostram que, nessa escola, a equipe está empenhada

em promover a integração entre as atividades desenvolvidas com as participantes do Programa Educriança e as atividades desenvolvidas na creche.

Tabela 20 - ESCOLA 20

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-A assistente de direção reorganizou os horários e espaços da creche para melhor atender ao Programa Educriança.	1-Inicialmente a reorganização da creche “ <i>causou um certo desconforto para algumas pessoas</i> ” (referindo-se à equipe escolar)

ANÁLISE ESCOLA 20

Nessa escola, as informações contidas no relatório descrevem um empenho da gestão, porém, enfrentam-se algumas dificuldades relacionadas à aceitação das mudanças pela equipe escolar.

Tabela 21 - ESCOLA 21

ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
1-Toda a equipe mostrou-se solícita e prontamente atendeu às solicitações dos participantes, incluindo a antecipação do horário de almoço devido ao término da reunião, que “foi agilizado prontamente”	1-Sugestão de que as mães participantes do Programa usem um crachá.

ANÁLISE ESCOLA 21

Sobre a escola 21, os relatórios mostram que a equipe escolar tem buscado alternativas para reorganizar o cotidiano; entretanto, nota-se que novamente aparece a idéia do crachá.

5.2. Análise geral das escolas

Inicialmente cabe retomar o objetivo desta pesquisa, com o intuito de relacioná-lo com as informações obtidas. Como vimos, este estudo busca analisar as respostas da equipe

pedagógica que atua nas creches da Rede Municipal de Guarulhos diante da tarefa de integrar as atividades do Programa Educriança a sua rotina de trabalho.

De modo geral, é possível observar que muitos aspectos se repetem de escola para escola. Em que pesem as particularidades, muitos elementos permitem uma vinculação entre as escolas, seja no sentido de ressaltar as semelhanças ou com o intuito de destacar as diferenças.

Tendo em vista o objetivo exposto, retomamos um aspecto importante, relacionado à forma de obtenção das informações aqui analisadas. Os profissionais que produziram os relatórios são pessoas que atuam na Rede Municipal de Ensino como indivíduos diretamente ligados à Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, o reconhecimento desses profissionais como representantes da Secretaria confere à situação observada um caráter que não pode ser desconsiderado na análise.

Ressaltamos que a integração das atividades do Programa Educriança à rotina das creches é parte de uma política para a infância que está sendo implementada pela Secretaria. Portanto, as ações dos atores sociais envolvidos nas situações observadas, tendo clareza em relação ao papel que esses profissionais desempenham na Secretaria, não deixam de ser influenciadas. Entretanto, cabe esclarecer também que se trata de profissionais que têm relações diretas com as unidades escolares observadas, uma vez que realizam, regularmente, visitas de acompanhamento pedagógico nas escolas.

Como vimos, os relatórios analisados descrevem fatos que foram categorizados em: *“aspectos favorecedores da proposta”* e *“aspectos desfavorecedores da proposta”*. Essas categorias remetem-se à identificação de fatos que apresentam aspectos favoráveis e desfavoráveis à integração das atividades do Programa Educriança às atividades das creches observadas.

Os dados dos relatórios mostram que entre as 21 escolas acompanhadas, em 5 escolas foram identificados somente aspectos favorecedores da proposta de integração. No que se refere aos aspectos desfavoráveis à referida proposta, observamos sua ocorrência em 3 escolas. Portanto, os relatórios mostram que 13 das 21 escolas observadas apresentam situações que apresentam atitudes que incluem tanto o favorecimento quanto o desfavorecimento da proposta de implementação do Programa Educriança nas escolas infantis.

A seguir, apresentaremos uma análise detalhada dos conteúdos de cada categoria.

Tabela 22 - ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA

ESCOLA	ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA
ESCOLA 2	1- Quando as mães chegaram, estava chovendo e o portão não fora aberto. 2- Havia “merenda diferenciada” para as crianças do Programa. 3- O almoço foi servido na sala de reunião, porque <i>“dessa forma não precisavam utilizar outro espaço da escola”</i>. 4- Uma das salas disponibilizadas para as atividades do programa estava com vazamento. 5- A reunião ocorreu em uma sala com saída para a parte os fundos da escola, com uma janela de acesso à cozinha, para <i>“não atrapalhar o andamento da creche (palavras da diretora)”</i>. 6- Participantes do Programa não tinham acesso ao bebedouro. A solicitação de copos descartáveis, bem como a utilização dos copos da merenda, para que as mães pudessem beber água na sala de reunião não foi atendida. Somente quando as estagiárias comprometeram-se com a reposição de copos descartáveis é que foram liberadas algumas unidades.
ESCOLA 4	1- Educadores da creche apresentam dúvidas <i>“através de suas falas e atitudes a meu ver preconceituosas.”</i> 2- A cozinheira demonstrou um tratamento diferenciado para com as participantes <i>“... não gostou muito do programa, não acolheu bem as estagiárias e nem a mim”</i>. 3- Coordenadora se recusa a auxiliar no trabalho com as crianças do Programa e diz que <i>“ela preferiria largar a coordenação de creche e ‘voltar’ para a sala”</i>.
ESCOLA 5	1- Preparação prévia das salas e dos portões para entrada e saída dos participantes do programa. 2- Participação da diretora na recepção às mães e às crianças. 3- <i>“As estagiárias disseram estar se sentindo acolhidas na escola”</i>
ESCOLA 7	1- A gestora, reorganizou os horários, designando dois ADIs da creche para o trabalho com as crianças do Programa Educriança.
ESCOLA 8	1- Discussão com os participantes para organização da rotina 2- Duas educadoras da creche foram designadas para trabalhar com as crianças do Programa Educriança. 3- Mesmo não sendo necessário, <i>“as AIDs ficaram na sala, junto com as mães e educadoras sociais para se interar do programa.”</i>
ESCOLA 9	1- A gestão ouviu as educadoras sociais e acolheu as sugestões da profissional do DOEP 2- Discussão com os participantes para organização da rotina
ESCOLA 10	1- Organização do espaço, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa: <i>“Passando aos funcionários a tranquilidade necessária para que as formadoras, as mães e as crianças fossem acolhidas de forma harmoniosa e respeitosa.”</i> 2- <i>“A gestão da escola acolheu os pais nos dois dias, apresentou a equipe e se colocou á disposição do que se fizesse necessário”</i>. 3- A coordenadora pedagógica fez reunião com toda a equipe para explicar os objetivos do programa Educriança.

Continuação Tabela 22

ESCOLA	ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA
ESCOLA 11	1- A diretoria apresentou-se e informou às mães a impossibilidade de disponibilizar educadores para o trabalho com as crianças do programa. 2- Colocou à disposição das mães os berços e carrinhos de bebê. 3- <i>“As atividades transcorreram organizadamente, e a escola está fazendo as adequações necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos”.</i> 4- <i>A coordenadora auxiliou no desenvolvimento de atividades com as crianças do Programa.</i>
ESCOLA 12	1- Organização dos espaços, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa. 2- As mães eram recebidas e uma das gestoras da escola fazia a abertura, dando boas vindas às mães, e, em seguida, às educadoras sociais. 3- <i>“Após ser servido o café para as crianças, as mães com as crianças eram convidadas a conhecer as dependências da escola.”</i>
ESCOLA 13	1- Organização dos espaços e recursos materiais adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa: <i>“Ficando cada vez mais evidente o esforço da escola em atender as necessidades do programa Educriança”.</i>
ESCOLA 14	1- Organização dos horários de lanche e almoço/janta e da sala para as crianças com alguns berços e colchões.
ESCOLA 15	1- Organização dos espaços, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa. 2- <i>“A diretora constantemente vinha acompanhar a reunião e por vezes auxiliou a ADI junto às crianças”.</i> 3- <i>“Algumas crianças foram para o berçário II e junto às crianças da creche participaram das atividades do dia”.</i> 4- Após discussão com o profissional do DOEP: <i>“Houve uma reorganização do grupo de ADIs da creche para atender o programa”.</i>
ESCOLA 16	1- Preparação prévia do espaço. 2- A Diretora e a equipe escolar foram receptivas ao programa e <i>“acolheu carinhosamente a todos, apresentando a escola e a equipe”.</i> 3- Discussão com as participantes para organização da rotina.
ESCOLA 17	1- Professora coordenadora fez um esforço para organizar os horários e disponibilizar os espaços, considerando as solicitações das educadoras sociais.
ESCOLA 18	1- Organização dos espaços, materiais e recursos humanos adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa. 2- <i>“Os gestores acolheram o programa, procurando amenizar as dificuldades surgidas nesse início e manifestam o interesse em integrar os grupos de mães aos projetos desenvolvidos pela escola”.</i>
ESCOLA 19	1- Organização dos espaços, materiais e recursos humanos adequados ao desenvolvimento das atividades do Programa: <i>“foram bastante atenciosos e de prontidão atenderam às necessidades do Educriança”.</i>
ESCOLA 20	1- A assistente de direção reorganizou os horários e espaços da creche para melhor atender ao Programa Educriança.
ESCOLA 21	1- <i>Toda a equipe mostrou-se solícita e prontamente atendeu às solicitações dos participantes, incluindo a antecipação do horário de almoço, que, devido ao término da reunião, “foi agilizado prontamente”</i>

SOBRE OS ASPECTOS FAVORECEDORES DA PROPOSTA

Por meio da leitura dos relatórios, chegamos a um grupo de informações que caracterizam os *aspectos favorecedores da proposta*. Essas informações relacionam-se com a problemática aqui investigada, na medida em que ilustram possibilidades de atitudes, iniciativas e ações que apontam para uma disposição de parceria entre as creches públicas e a população local. Se, por um lado, esse processo de implementação das atividades do Programa Educriança nas escolas revelou uma série de contradições e conflitos nas relações entre creches e classes populares, por outro, é notável a dimensão de valorização humano-genérica que algumas posturas revelam.

Em alguns casos, os relatórios mostram que foram adotadas medidas semelhantes entre algumas escolas, como, por exemplo, em relação à diferenciação da entrada para as participantes do programa. Em outros casos é notável que algumas escolas adotaram posturas diferentes umas das outras, o que se observa nas atuações de duas coordenadoras pedagógicas; enquanto uma se recusa a desenvolver atividades com as crianças do Programa Educriança, a outra propõe-se a fazê-lo.

Essas diferenças de postura nos remetem ao aspecto paradoxal da instituição escolar nessa organização social. Elas mostram que, apesar das determinações históricas presentes desde seu surgimento, a escola carrega contraditoriamente as possibilidades de superar tais determinações.

No que se refere às escolas 8, 10, 12,16 e 18, cujos relatórios *apontam somente aspectos favorecedores da proposta*, destacam-se iniciativas como: remeter-se às participantes do programa para tomar decisões referentes à reorganização da rotina da creche; a coordenadora planejar e desenvolver atividades com as crianças do Programa; permanecer na sala participando da atividade desenvolvida com as mães; realizar reunião com a equipe escolar para apresentar os objetivos do programa; levar as participantes para conhecer as dependências da escola; acolher a todos; apresentar a escola e a equipe; propor a integração do grupo de mães participantes do Programa aos projetos desenvolvidos na creche.

Em um primeiro momento, essas iniciativas mostram que as equipes dessas escolas entenderam a proposta de integração entre as atividades do Programa Educriança e as atividades da creche, ou ainda que tais atitudes relacionam-se à presença do profissional que foi designado para acompanhar as atividades. Entretanto, encerrarmos a análise com essa explicação revelaria uma compreensão individualista e descritiva. De outro modo, propomos a apreensão dos aspectos gerais que tais posturas revelam.

Compreendemos que a presença do profissional tem alguma influência sobre o modo como a equipe escolar vai reagir a determinadas situações. Entretanto, as respostas descritas acima apresentam elementos de superação de um modelo de educação formal, ou seja, mesmo diante de uma situação nova, essas pessoas agiram de forma democrática e respeitosa em relação aos indivíduos envolvidos. Além disso, não se trata apenas de medidas circunstanciais, adotadas somente para aquela ocasião; entre elas, estão algumas medidas que revelam intencionalidade de integração do Programa Educriança às atividades da creche.

Esse não é o caso de um outro grupo de respostas que também foram compreendidas como favoráveis à proposta. Foi possível notar que algumas reações das equipes não foram iniciativas autônomas, mas foram mudanças de posturas ocorridas durante o processo de integração.

A partir da leitura dos relatórios nota-se a presença de trechos cujos conteúdos remetem a ações que não se associam a iniciativas autônomas, tais como: “houve um esforço da equipe”, “atendeu às solicitações prontamente”, “reavaliou” a possibilidade de reorganização”. São situações em que foi necessária a intervenção do profissional do DOEP para que fossem tomadas algumas providências visando à integração entre as atividades do Programa Educriança e as atividades da creche.

Nesses casos, não podemos desconsiderar a influência exercida pela mediação do acompanhamento profissional. No entanto, da mesma forma, a análise de tais situações não se encerram aí. É preciso, ainda, considerar a abertura para as mudanças e a disponibilidade que essas equipes escolares revelam com tais atitudes.

Não se trata de uma tarefa fácil a integração entre atividades ligadas à educação formal e atividades de educação popular. No entanto, os aspectos analisados acima mostram uma diversidade de posturas que apontam para a possibilidade de superação de limites tão arraigados na instituição escolar.

A seguir, veremos outras formas de ação que se opõem às ações até aqui analisadas.

Tabela 23 - ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA

ESCOLA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
ESCOLA 1	1- Quando as mães chegaram, estava chovendo e o portão não fora aberto. 2- Havia “merenda diferenciada” para as crianças do Programa. 3- O almoço foi servido na sala de reunião, porque <i>“dessa forma não precisavam utilizar outro espaço da escola”</i>. 4- Uma das salas disponibilizadas para as atividades do programa estava com vazamento. 5- A reunião ocorreu em uma sala com saída para a parte os fundos da escola, com uma janela de acesso à cozinha, para <i>“não atrapalhar o andamento da creche (palavras da diretora)”</i>. 6- Participantes do Programa não tinham acesso ao bebedouro. A solicitação de copos descartáveis, bem como a utilização dos copos da merenda, para que as mães pudessem beber água na sala de reunião não foi atendida. Somente quando as estagiárias comprometeram-se com a reposição de copos descartáveis é que foram liberadas algumas unidades.
ESCOLA 2	1- A diretora não disponibilizou o fraldário; uma mãe teve que trocar seu filho na sala de reuniões. 2- A diretora não se mostrou receptiva à integração das crianças do programa com as crianças que estão matriculadas na creche. <i>“Notamos nessa escola o pouco envolvimento da equipe com o projeto Educriança.”</i>
ESCOLA 3	1- A diretora e a assistente não se apresentaram para as mães. 2- <i>“Trancou-se um banheiro de adulto e na porta estava escrito: ‘banheiro funcionários – chave na secretaria’ e o outro estava aberto e escrito: ‘banheiro visitantes, sem papel higiênico’”</i>.
ESCOLA 4	1- Educadores da creche apresentam dúvidas <i>“através de suas falas e atitudes a meu ver preconceituosas.”</i> 2- A cozinheira demonstrou um tratamento diferenciado para com as participantes <i>“... não gostou muito do programa, não acolheu bem as estagiárias e nem a mim”</i>. 3- Coordenadora se recusa a auxiliar no trabalho com as crianças do Programa e diz que <i>“ela preferiria largar a coordenação de creche e ‘voltar’ para a sala”</i>.
ESCOLA 5	1- <i>Proposta de confeccionar crachás com fotos para mães e crianças.</i> 2- A pedido da diretora, <i>“a circulação interna deveria ser feita fora das salas de aula – corredor lateral”</i> 3- Filtro de água na sala destinada às mães, para evitar circulação para uso do bebedouro.

Continuação Tabela 23

ESCOLA	ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA
ESCOLA 6	1- Os gestores não receberam os participantes. 2- Os gestores afirmaram que as participantes teriam que se adequar à creche, “que tem prioridade no atendimento”. 3- <i>“Notávamos uma preocupação excessiva com os copos, canecas, talheres (eram contados e recontados, o tempo todo). Alegava-se que era uma comunidade muito difícil e os objetos poderiam sumir.”</i> 4- A pedido da diretora, a saída das participantes do programa foi feita pelo estacionamento e <i>“a circulação interna deveria ser feita fora das salas de aula – corredor lateral”</i> 5- A medida citada acima dificultava o acesso ao bebedouro; assim, a profissional do DOEP solicitou uma jarra de água, porém não foi atendida pois segundo a diretora, <i>“isto implicaria em disponibilizar também as canecas e elas poderiam sumir também.”</i> 6- A solicitação de papel higiênico para higiene do nariz das crianças não foi atendida e obteve a seguinte resposta: <i>“ouvi que isso ali era ‘artigo’ de luxo”</i>. 7- As mães tiveram que aguardar a refeição por mais de uma hora; algumas acabaram saindo sem comer. 8- Não foi disponibilizado material pedagógico para o trabalho com as crianças do programa. 9- A profissional do DOEP levou materiais pessoais para viabilizar o trabalho: <i>“brinquedos que eu tinha em casa, levei 2 jarras, copos”</i> 10- Inadequação na alimentação <i>“pedaços grandes de maçã com casca, mamão picado sem utensílio para comer, leite muito quente, etc...”</i> 11- <i>“A diretora disse ‘muito nervosa’ que precisou sair rapidamente com seu carro para resgatar um dos carrinhos de bebê da escola, ‘levado sem querer’ por uma das mães presentes na reunião do período da manhã.”</i>
ESCOLA 7	1- Inadequações da merenda (quantidade e espaço de distribuição). 2- falta de mobiliário e adequação do lactário para preparo da comida dos bebês do Programa Educriança.
ESCOLA 9	1- A quantidade de merenda que havia na dispensa era insuficiente. A profissional do DOEP conta que: <i>“Depois de conversarmos com ela [gestora] e também com a cozinheira, foi possível disponibilizar para as mães e crianças café com leite e biscoito”</i>.
ESCOLA 11	1- A diretoria apresentou-se e informou às mães a impossibilidade de disponibilizar educadores para o trabalho com as crianças do programa.
ESCOLA 13	1- Dificuldades para disponibilizar recursos humanos..
ESCOLA 14	1- A atividade encerrou-se mais cedo do que o previsto, porém não foi permitida a dispensa das participantes, que tiveram que aguardar por 40 minutos dentro da sala até que o jantar fosse servido, pois a diretora havia <i>“mandado fazer a janta”</i>
ESCOLA 15	1- Inicialmente a gestão afirmou que não seria possível disponibilizar ADIs <i>“devido a licenças e faltas, além do trabalho de carnaval que as educadoras estavam desenvolvendo”</i>.
ESCOLA 17	1- Uma das salas destinadas ao programa tem um piso de borracha que está descolando: <i>“Da forma como está pode ocasionar um sério acidente”</i>. 2- <i>“O programa é algo totalmente apartado da creche e não parece haver muito empenho para que isso se reverta”</i>.
ESCOLA 20	1- Inicialmente a reorganização da creche <i>“causou um certo desconforto para algumas pessoas”</i> (referindo-se à equipe escolar)
ESCOLA 21	1- Sugestão de que as mães participantes do Programa usem um crachá.

SOBRE OS ASPECTOS DESFAVORECEDORES DA PROPOSTA

Os aspectos desfavorecedores da proposta podem ser organizados em três categorias, a saber: organização e disponibilidade do espaço físico, disponibilidade de recursos humanos e materiais, atitudes de controle/disciplinamento. Tais categorias emergiram da leitura exaustiva das informações presentes nos relatórios. Os conteúdos das informações relacionados a essas categorias foram organizados no quadro abaixo:

Tabela 24 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS TRÊS CATEGORIAS

ORGANIZAÇÃO E DISPONIBILIDADE DO ESPAÇO FÍSICO	DISPONIBILIDADE DE RECURSOS MATERIAIS E RELAÇÕES HUMANAS	ATITUDES DE CONTROLE E DISCIPLINAMENTO
As mães na chuva, portão fechado. O almoço servido na sala de reunião. Salas disponibilizada com vazamento. Sala com saída para a parte os fundos da escola. Participantes não tinham acesso ao bebedouro. <i>Não disponibilizou o fraldário.</i> <i>Diferenciação para o uso dos banheiros</i> A sala de reunião com piso descolando	“merenda” diferenciada para as crianças. Autorização do uso de copos descartáveis, Somente mediante reposição. Não receptividade à integração entre as crianças. Apresentam <i>falas e atitudes preconceituosas.</i>” Tratamento diferenciado para com as participantes Coordenadora se recusa a auxiliar no trabalho com as crianças do Programa. Os gestores não recepcionaram os participantes. As participantes teriam que se adequar à creche Participantes sem água durante e horas de reunião. Insinuações de que as participantes iriam levar para casa os objetos da creche. Não liberar o uso de papel higiênico e de materiais pedagógicos. Necessidade de levar objetos pessoais para viabilizar o trabalho Inadequação na alimentação 1-Reclamar com o profissional do DOEP a respeito do comportamento de uma participante. Inadequações quanto à merenda Falta de mobiliário e adequação do lactário. Dificuldades para disponibilizar recursos humanos. Afirmar as impossibilidades sem avaliar as condições reais. Resistência à reorganização da rotina.	<i>Proposta de confeccionar crachás com fotos .</i> <i>Regras diferenciadas para as participantes do programa com relação a utilização dos espaços. (entrada, saída, circulação interna)</i> Inflexibilidade com relação a mudanças nos horários sem previsão prévia A atividade se encerrou mais cedo do que o previsto, porém não foi permitida a dispensa das participantes que tiveram que aguardar por 40 minutos dentro da sala até que o jantar fosse servido, pois a diretora havia “mandado fazer a janta” Sugestão de que as mães participantes do Programa usem um crachá.

Organização e disponibilidade do espaço físico

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague
(Chico Buarque de Holanda)

Com relação ao espaço físico, torna-se fundamental a caracterização dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Guarulhos, onde funcionam as creches nas quais as atividades do Programa Educriança estão sendo implementadas; as novas creches foram construídas a partir de 2001, como CMEIs. Os CMEIs de Guarulhos foram projetados e construídos para serem espaços destinados à infância. Essa informação pode parecer banal, no entanto não pode ser omitida. Ela justifica-se pelo fato de que muitos locais onde hoje funcionam creches e outras instituições de atendimento a infância, particulares ou públicos, não foram projetados e construídos para esse fim. Trata-se de espaços construídos para o desenvolvimento de outras atividades e que, conforme abordamos no capítulo 2, mediante lutas e reivindicações, passaram a ser utilizados para o trabalho com crianças.

Sendo espaços para a infância, os CMEIs de Guarulhos são amplos e coloridos. Possuem quadra esportiva e parque infantil e têm em suas dependências, salas projetadas para o atendimento infantil, diferenciadas de acordo com as características da faixa etária a ser atendida. Esclarecemos ainda que esses espaços foram construídos nos locais em que havia uma demanda maior pelo atendimento, em geral, localizam-se em áreas próximas a favelas.

Cabe ressaltar que, medidas como evitar que as participantes usassem o refeitório ou o fraldário, diferenciar portões e banheiros, reservar salas com problemas como vazamento ou piso descolando, são atitudes que podem ser justificadas como sendo providências organizativas. Entretanto, a proposta de participação popular no espaço público requer uma gestão coletiva que privilegie decisões discutidas com o grupo de pessoas envolvidas, como ocorreu em algumas escolas.

Como vimos, tais posturas configuram-se em situações em que fica clara a posição passiva atribuída às participantes do Programa Educriança.

Disponibilidade de recursos humanos e materiais

Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de que?
Você tem fome de que?
A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte

No que se refere aos recursos humanos e materiais, cabe esclarecer inicialmente que a análise levou em consideração as limitações estruturais relativas às questões como falta de pessoal ou falta de merenda. Ao analisar esses aspectos, nos detivemos a elementos que revelavam um tratamento diferenciado para as participantes do Programa Educiança.

As informações presentes nos relatórios mostram ações e posturas de rejeição as participantes, tais como: não autorização do uso de copos, não autorização do uso de papel higiênico, entre outros. Além disso, foi possível identificar posturas de desconfiança com relação às participantes, expressas em atitudes como contar objetos da escola diante da presença das mães.

Inicialmente, tais aspectos poderiam ser abordados a partir de uma explicação imediatista e moral, afirmando que se trata de pessoas preconceituosas e intolerantes. Entretanto, a análise desses fenômenos não pode encerrar-se nessa explicação simplista. Como vimos, vivemos sob uma organização social que cria uma falsa contraposição entre individual e coletivo. Essa compreensão teórica contribui para apreendermos os fenômenos subjacentes a essas posturas.

Os indivíduos que empreenderam essas ações têm sua formação determinada pelas limitações impostas pelas condições sócio-históricas.

Tais medidas podem ser compreendidas para além dos julgamentos morais que possam incitar, os quais nos deteriam a particularidades dos indivíduos que as praticaram. De outro modo, faz-se necessário compreender o que representa para o gênero humano que tenhamos indivíduos que adotem tais posturas.

Nessa situação os indivíduos atribuem aos objetos o valor em detrimento da valorização das relações sociais, relacionando-se com os bens públicos como se fossem sua propriedade privada.

Atitudes de controle e disciplinamento

A minha alma está armada
e apontada para a cara do sossego,
pois paz sem voz não é paz é medo.
Às vezes eu falo com a vida, às
vezes é ela quem diz, qual a paz que
eu não quero conservar para tentar
ser feliz.

As grades do condomínio
são para trazer proteção, mas
também trazem a dúvida se não é
você que está nessa prisão.

(O Rappa)

Como vimos, a escola é uma instituição cuja origem carrega um caráter extremamente disciplinar. Esse aspecto da instituição escolar apresenta-se como algo natural. Os indivíduos envolvidos, em geral, não refletem ou questionam o caráter controlador e disciplinar da organização escolar.

No que se refere às creches, isto não é diferente, pelo contrário, o caráter asilar presente em suas origens confere-lhe um isolamento ainda mais rígido. Dividida entre as funções da família e da escola, as creches seguem em busca de construir sua identidade institucional. No entanto, a busca pela superação de seu caráter assistencialista tem levado essas instituições a privilegiarem modos de organização e funcionamento espelhados no modelo disciplinar.

As informações presentes nessa categoria revelam posturas burocratizadas e disciplinadoras. Proibir que as mães circulassem na creche impedindo o acesso ao bebedouro, não permitir que as mães saíssem da creche imediatamente após o término da reunião, fazendo com que esperassem por 40 minutos para ir embora, são medidas que ilustram as posturas mencionadas.

Duas escolas sugerem a confecção de crachás para as participantes do Programa. Além de ser uma medida burocrática, o uso de crachás descaracteriza a proposta de educação popular na qual se baseia o Programa Educriança. Essa proposta nos remete as organizações empresariais (que se utilizam de crachás para efeito exclusivo de segurança) e revelam uma distorção com relação ao papel dos gestores que seria garantir que a escola cumpra suas funções educativas.

Considerações Finais

Com este estudo buscamos compreender as relações entre as creches do município de Guarulhos e as participantes do Programa Educriança, não só para entender essa realidade em si, como também para compreender as relações que se estabelecem entre as creches públicas e as classes populares em geral. É claro que as análises que apresentamos terão relevância imediata para o trabalho que vem sendo desenvolvido pela secretaria municipal de educação desse município. No entanto, apresentamos reflexões cujo intuito foi de, a partir da compreensão dessa situação em particular, conseguirmos apreender elementos para a compreensão dos elementos de universalidade do fenômeno estudado.

Na introdução, apresentamos pesquisas realizadas que se aproximavam da preocupação aqui presente. No entanto, tratava-se de pesquisas feitas para investigar aspectos da relação entre as creches e as famílias das crianças matriculadas. Neste estudo identificamos ser essa experiência uma situação potencializadora das contradições existentes nessa relação. Em que pesem os avanços legais, no dias atuais, ainda nos deparamos com instituições de educação infantil que não permitem a entrada das famílias nos momentos de entrada e saída das crianças.

Imaginamos que com a situação instaurada pela presença das pessoas do Programa Educriança dentro das creches todos os dias, o fenômeno manifesta-se em sua forma mais desenvolvida: ela acirra, potencializa as contradições existentes nessa relação.

Como dissemos inicialmente, este trabalho aborda dois segmentos da sociedade que, apesar de historicamente estarem muito próximos, permanecem em oposição, ou entram em oposição em determinadas situações. Não se pode desconsiderar que muitos educadores, desta e de outras redes de educação, são pessoas da própria comunidade atendida; no entanto, na condição de membros de uma instituição reconhecida, como é o caso da escola, essa situação produz elementos de diferenciação, que se manifestam como posições sociais diferenciadas e, inclusive, hierarquizadas, dando base para o estabelecimento de relações desiguais entre as pessoas, que são, em outras palavras, relações de poder. Esses fatos mostram que a relação entre creches públicas e classes populares carregam contradições que, em sua particularidade, revelam as contradições da organização social da qual são parte.

Um aspecto importante a ser considerado na formação das equipes que atuam em creches é a questão da educação popular. A Educação Infantil não pode prescindir de um trabalho com as famílias das crianças que atende, que, no caso das creches públicas, são em

sua maioria pessoas das camadas populares. No entanto, esse não é um aspecto contemplado nos cursos de formação e, não sabendo agir profissionalmente, as pessoas atuam pelo senso comum. É importante que tenhamos intencionalmente a meta de superar posturas que desqualifiquem as famílias, sua cultura, sua concepção de educação. Constatamos que ocorreram muitos avanços se compararmos os dias atuais com o atendimento da Roda do Expostos. Entretanto, notamos que a Educação Infantil ainda carece de profissionalismo e de clareza de sua função social, que carrega, em seu bojo, contradições e consequentemente as possibilidades de superação.

Também nos chamou a atenção o papel do gestor na equipe de profissionais da creche. Notamos que os gestores precisam lutar para não permitir que o trabalho meramente administrativo lhe tire a função pedagógica. Ao contrário, o primeiro é que deve subordinar-se à segunda.

Sem desconsiderar as análises já apresentadas sobre o processo de alienação ao qual os indivíduos estão submetidos, é vergonhoso que tenhamos, na educação pública, pessoas que atuam como se estivessem trabalhando para o setor privado, ou como se o bem público fosse incorporado como “sua” propriedade, como propriedade privada. É comum ouvirmos educadores referindo-se a “sua” escola, “seus” professores, “seus” alunos; mais do que mera expressão lingüística, estamos diante de pronomes possessivos que revelam sentidos nem sempre claros até mesmo para quem os utiliza. As atitudes de não permitir o uso de copos ou de papel higiênico são expressões extremas da alienação das relações.

Contudo, pensamos que as contradições são a condição para a superação, a força que produz movimento, que nos leva a buscar novos caminhos. Em meio a todas essas ações que negam, totalmente, o outro como um ser humano, negando-lhe a humanidade, em meio a tudo isso temos ações profundamente humanas.

Esperamos que este estudo possa contribuir para avançarmos na construção dessa proposta de atendimento à infância. As perspectivas para a universalização da educação infantil, sobretudo para as crianças de zero a três anos, não são animadoras. No entanto, pensamos que o Estado não deve furtar-se a suas responsabilidades com a infância como tem feito.

Vivemos sob relações de dominação, sendo que a criança pertence ao grupo social que mais tem sofrido seus efeitos. A superação plena dessas relações não se fará sob a atual forma de organização social; no entanto, precisamos lutar por superá-las no nível coletivo e

individual, o que exige um posicionamento consciente e uma intencionalidade clara no sentido de transformar essas relações.

O trabalho educativo com os adultos que convivem com a criança é fundamental para superarmos a naturalização das relações dominadoras entre adultos e crianças. O trabalho de formação com as mães-participantes do Programa Educriança tem proporcionado momentos muito ricos no sentido de contribuir para que ela vá aos poucos desnaturalizando as relações de dominação tão arraigadas; mais do que isso, essas mães tornam-se também sujeitos da educação, não apenas pelo reconhecimento de sua condição de mãe-educadora, mas também pelo reconhecimento de sua condição de mulher, de ser humano-genérico, pois os encontros formativos têm fundamentalmente essa perspectiva, pautando-se em experiências de educação popular.

Para que o trabalho de reflexão junto às famílias torne-se uma prática cotidiana em todas as instituições de educação infantil é preciso expor-se à contradição, é preciso que não tenhamos medo dela, faz-se necessário encarar os conflitos e, no caso dos educadores, abordar tais conflitos com profissionalismo.

Muitos são os movimentos necessários. O poder público tem que se comprometer radicalmente com políticas de atendimento que se efetivem na realidade; tem que ter ousadia e coragem para levar a cabo posições que não promoverão as condições ideais; uma vez que lutamos para que todos os indivíduos possam apropriar-se de todos os bens produzidos pela humanidade, mas que são aquelas possíveis para atender uma parcela da população que, acaba sempre à margem dos bens fundamentais que todo ser humano tem o direito de possuir. Mas isso só não basta, é preciso que as pessoas, em suas expressões individuais e coletivas, se assenheorem desse objetivo, para que possam realizá-lo em seu cotidiano, não apenas como pessoas que transformam o mundo, mas que, nesse processo, criam e recriam-se a si mesmas; estamos nos referindo aqui ao educador, a todos os educadores, que têm o privilégio de exercer uma atividade carregada de contradições e, por isso mesmo, plena de possibilidades de superação.

Afinal, nessa sociedade, nós sabemos que existem muitos lugares em que as crianças das classes populares verão seus pais sendo humilhados. Não podemos deixar que a escola seja mais um desses lugares.

Referências Bibliográficas

- ANDERY, M. A. et all. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). IN: ANDERY, M. A. et all.. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/Educ, 1988. p. 402-434.
- ARCE, A. Infância, maternidade e família: integração das idéias de Pestalozzi e Froebel à ideologia burguesa de sua época. In: ARCE, A. *A pedagogia na “era da revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARIÉS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- CARDOSO, L. D. A política educacional do Município de Guarulhos/SP – gestão 2001 – 2004: Da construção da rede Municipal de Educação ao Projeto Político Pedagógico. Campinas, 2006. 115f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas
- CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (orgs) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.20-30.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidade social e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DUARTE, Newton. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética de Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. **Educação e sociedade**, ano XXI, n. 71, p.79-115, 2000.
- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. IN: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*, v.3. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FRANCISCATO, I. As famílias pela creche segundo a ótica de seus profissionais. *Dissertação*. (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1996.
- GUARULHOS, Secretaria Municipal de Educação. Circulação nº. 2. Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, 2006.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

- LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento histórico da consciência. LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: VIGOTSKII, L. S. (et. al.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5 ed. São Pulo: Ícone / Edusp, 1994. p. 59-83.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. IN: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: Feuerbach I*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1989. p.11-14.
- MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. Em: A. MERISSE e cols. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p.25-51.
- MARTINS, L. M. Análise sócio histórica do processo de personalização de professores. IN: *O método materialista histórico dialético*. Bauru: Anais do V encontro de Psicologia Social Comunitária – ABRAPSO-BAURU, p. 16-22, 2001.
- MIRANDA, M. G. A socialização escolar IN: LANE, S.T.M.; CODO, W. (orgs) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.125-135
- MONÇÃO, M. A.G. Subalternidade e parceria: um estudo das representações sociais sobre a participação das famílias na creche. São Paulo, 1999. 120f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica.
- OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: métodos e fundamentos*. São Paulo: Cortez, 2002 (col.Docência em Formação)
- REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia . In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (orgs) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.20-30.
- ROSSI, W. G. *Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (coleção educação universitária)
- SAVIANI, D. *Educação: do sendo comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Célia R.; SILVA Luis Fernando; MARTINS Sueli T. F.. Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento. IN: *Núcleo de Estudos e Pesquisas “Psicologia Social e Educação” (NEPPEM): contribuições do marxismo*. Bauru, 2004. p. 21-39.
- VALE, A M. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKII, L. S. et al “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”. São Paulo: Edusp,1988.128p.

VIGOTSKI, L. S. “Obras escogidas”, tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991

VYGOTSKY, L.S. A transformação socialista do homem. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>
Acesso em 20 abr. 2005.