

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TACIANA CAMERA SEGAT

**INFÂNCIAS EM UMA VILA POPULAR URBANA: PEQUENOS
SONHOS NA RUDEZA DO COTIDIANO**

Porto Alegre

2007

TACIANA CAMERA SEGAT

**INFÂNCIAS EM UMA VILA POPULAR URBANA: PEQUENOS
SONHOS NA RUDEZA DO COTIDIANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Merion Campos Bordas

Porto Alegre

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S454i Segat, Taciana Camera

Infâncias em uma vila popular urbana : pequenos sonhos na rudeza do cotidiano [manuscrito] / Taciana Camera Segat ; orientadora: Merion Bordas Campos. - 2007.

189 f. + Anexos

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Infância – Comunidade popular urbana. 2. Creche comunitária – Ensino público municipal – Porto Alegre. 3. Educação infantil – Política educacional – Política social. I. Bordas, Merion Campos. II. Título.

CDU – **373.22(816.51)**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

TACIANA CAMERA SEGAT

**INFÂNCIAS EM UMA VILA POPULAR URBANA: PEQUENOS
SONHOS NA RUDEZA DO COTIDIANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Merion Campos Bordas
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul - UFRGS

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti
Universidade Federal de Santa Maria-
UFSM

Prof. Dr. Euclides Redin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISINOS

Pra. Dra. Maria Carmen Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS

Dedico este trabalho

À meu querido companheiro Fabiano. Presença amorosa, serena e incentivadora, meu porto seguro.

À meu recém-chegado e amado filho, que embeleza, alegra e dá significado a meus dias.

Aos meus amados pais, Sadi e Marlene, fontes inesgotáveis de amor, compreensão e apoio.

À minha irmã Aia, querida amiga e companheira de toda vida.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Profa. Merion Campos Bordas que, com sua generosidade e sabedoria, muito me ensinou durante o longo processo de construção deste trabalho.

À minha doce e amada cadelinha Belinha, por ter proporcionado que eu me aproximasse das crianças dessa pesquisa e por sua constante companhia nos longos dias e noites de leitura e escrita desta Tese.

Ao “Povo Miúdo”, meus companheiros de brincadeiras e conversas nas belas tardes de sol nos gramados do Planetário.

À Jussara coordenadora da creche, um especial agradecimento pela sua disponibilidade. Levarei comigo muitas saudades de nossas horas de conversa e do forte laço de amizade que construímos nestes anos juntas.

Às educadoras da creche pela amizade e pelos muitos momentos de risos, choros e alegrias que compartilhamos ao trilharmos juntas, essa jornada. Amizade que guardarei por toda vida, convivência de que já sinto saudades.

Às crianças da creche com quem pude vivenciar belos momentos de brincadeiras e de quem guardo na memória lindos sorrisos.

Ao amigo e colega Jerônimo, por nossos momentos de discussão e reflexão.

À Vera Lucia Bazzo, querida amiga, pela presença sempre carinhosa e gentil, e seu empenho na correção ortográfica final da Tese.

Às/Aos colegas de grupo de orientação Vera, Adriane, Alexandre, Venice, Marinilson, e Jerônimo, com os quais vivenciei as noções de coletividade e respeito mútuo.

À Associação de Moradores da Vila Planetário por permitirem minha presença na creche.

À banca examinadora do Projeto de Dissertação: Dr. Euclides Redin e Dr^a. Maria Carmem Barbosa, pela leitura crítica do projeto de Tese e pelas valiosas contribuições.

ÊXODO

*O cantar do quero-quero
E o mugir da boiada...
Deram lugar para as máquinas,
Que me botaram na estrada.*

*Não tenho mais o meu rancho,
Nem o meu pingo ligeiro,
Minha mangueira é de asfalto.
Meu patrão é o desespero.*

*Venha ver meu rancho agora,
Venha ver como estou.
Venha ver a sorte que tive,
Que a favela me adotou.*

*A colheita que eu faço,
É no lixo da cidade.
Meu orgulho morreu,
Minha fome tem idade.*

*Venha ver o Minuano,
Poluído de fumaça,
Que açoita os piás,
Com palas feitos de traça.*

*Quero voltar prá o meu pago,
E vou por ele lutar.
É melhor morrer brigando...
Que morrer a mendigar.*

Sadi Camera¹

¹ Meu pai compôs esta canção após visita à Ilha das Flores.

SEGAT, Taciana Camera. Infâncias em uma vila popular urbana: pequenos sonhos e a rudeza do cotidiano.

RESUMO

Esta tese teve como foco investigar e compreender os fatores inter-relacionais que envolvem e constituem o contexto de vida das crianças de uma vila popular urbana de Porto Alegre. Os quais determinam seu modo de ser e de estar no presente, e os intercursos/relações com a instituição de Educação Infantil construída e gerenciada pelos moradores da comunidade para atender a esta infância. Neste movimento de pesquisa busquei compreender as inter-relações existentes entre: crianças provenientes das camadas mais pobres da população (crianças populares) – vida infantil de mendicância – comunidade popular – políticas sociais – educação da primeira infância – creches comunitárias conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – estratégias utilizadas pela comunidade para sobreviver e melhorar de vida. Para tanto convivi com a comunidade da vila por cerca de quase três anos participando e dividindo com crianças e adultos, dentro e fora da creche, seus problemas, alegrias, frustrações, sonhos, buscando compreender as condições de vida que constituem o cotidiano das pessoas, sobretudo das crianças na faixa etária de 0 a 06 anos, que vivem naquela comunidade e suas práticas de relacionamentos sociais entre elas e com a instituição educacional da Vila. A compreensão dessa rede de inter-relações é importante porque nela estão impressos os elementos e as circunstâncias concretas que conformam o modo de ser e estar no mundo das crianças, ou seja, o modo como suas infâncias são construídas. A fim de contextualizar teoricamente a investigação, foram estudados os aspectos mais significativos da construção histórica da idéia de infância, na modernidade e na pós-modernidade, assim como alguns dos elementos principais das políticas sociais para a educação infantil oferecida à população carente do país. A imersão na vida da comunidade permitiu-me relatar e paralelamente analisar as vivências com as crianças e educadoras da creche e as relações da comunidade com a instituição. Como parâmetros para essas análises, elegi os aspectos que predominaram no ambiente investigado: o tempo dos sonhos e a realidade da Vila: a rudeza, a pobreza e a violência no contexto social e na vida das crianças; o cotidiano das relações entre crianças e adultos da comunidade: sobre as estratégias das quais são lançadas mão para sobreviver; o educar como um desafio: a creche e suas rotinas do cuidado; e por fim, as representações e sonhos das educadoras da creche.

PALAVRAS-CHAVE: Construção da Infância popular urbana. Creche comunitária. Políticas sociais para infância.

ABSTRACT

This thesis had as focus to investigate and to understand the inter-related facts that involve and constitute the children's life context from a popular urban village of Porto Alegre. Which determine their way of being in the current time, and the intercourses/relations with the institution of Infantile Education, constructed and managed by the community citizens to assist their childhood. In this research movement I tried to understand the existing inter-relations among: children from the poorest population (popular children) – beggary childhood life – popular community – social politics – first childhood education – community nurseries in agreement with Educational Municipal Department of Porto Alegre – strategies used by the community to survive and get better life. So that, I lived about three years in the community participating and sharing with children and adults, inside and outside the nursery, their problems, happiness, frustrations, dreams, always trying to understand life conditions which constitute the everyday life, principally children from 0 to 6 years, who live in the community and their social relationship with educational institution. The importance to understand this inter-relation net is because on it, it's printed the factual elements and circumstances which mold the way of being in children world, in other words, the way how their childhood is constructed. In order to contextualize theoretically the investigation, it has been studied the significant aspects of historical construction of childhood idea, in the modernity and pos-modernity era. As well as, some social politics elements to infantile education offered to needed population. The immersion in the community life permitted me to relate and analyze the relationship between children and their nursery teachers and also the relation between the community and the institution. It was selected the most important aspects to be analyzed, such as: the dream time and the village reality; the rudeness; the poverty and the violence in the social context and in children's life; the everyday relations between children and adults from the community; about the strategies used to survive; the education as a challenge; the nursery and its everyday careful, and at last, the representations and dreams of the nursery teachers.

Key-Words: Urban Popular Childhood construction. Community nursery. Social politics to childhood.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DMLU - Departamento Municipal de Limpeza e Urbanismo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LBA - Lei Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

ONGs – Organizações Não Governamentais

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

FMI – Fundo Monetário Internacional

PDS – Partido Democrático Social

PPP – Projeto Político Pedagógico

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 15 |
| | |
| CAPÍTULO I - COLOCANDO-ME A CAMINHO: PRIMEIRAS DISCUSSÕES E APROXIMAÇÕES COM À PROBLEMÁTICA DE PESQUISA..... | 20 |
| 1.1 Construções e desconstruções: caminhos na vida e na academia..... | 20 |
| 1.2 A descoberta/redescoberta da problemática de pesquisa: um processo que enreda muitos fios..... | 28 |
| | |
| CAPÍTULO II - SOBRE A INFÂNCIA: TENDÊNCIAS E TENDENCIOSIDADES, TROPEÇOS, EMPURRÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS EM SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA | 36 |
| 2.1 Sobre o que se pretende dialogar... .. | 36 |
| 2.2 Infância: breves considerações sobre seu processo de construção histórica..... | 37 |
| 2.3 Representações das Infâncias no/do Brasil: da inexistência ou anonimato à condição de sujeitos..... | 41 |
| 2.3.1 A infância enjeitada - inexistência, anonimato e abandono..... | 42 |
| 2.3.2 A infância descoberta - que vai à escola e que é inventada pela escola..... | 47 |
| | |
| CAPÍTULO III - CRIANÇAS POPULARES URBANAS: VIVENDO AS TRANSIÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS DA VIDA SOCIAL E POLÍTICA NOS PROJETOS DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE | 55 |
| 3.1 Projeto da Modernidade – o primado da razão | 56 |
| 3.2 Perspectivas da Pós-Modernidade – desconstruindo certezas | 57 |
| 3.3 Transição, ruptura e continuidade: crianças populares urbanas entre modernidade e pós-modernidade | 64 |
| | |
| CAPÍTULO IV - A INFÂNCIA E SUAS POLÍTICAS SOCIAIS: ENTRE O (DES)CONTROLE SOCIAL E O DESCASO..... | 76 |

| | |
|---|------------|
| 4.1 Engendramentos Neoliberais e Políticas Sociais Versus Energia e Esperança das Populações Carentes..... | 77 |
| 4.2 Nossa História Brasileira dentro das “manhas” Neoliberais..... | 80 |
| 4.3 Políticas Públicas Educacionais no Estado Neoliberal..... | 84 |
| 4.3.1 Políticas Sociais Para Infância na Condição Pós-Moderna..... | 86 |
| CAPÍTULO V - SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA..... | 97 |
| 5.1 Delineando estratégias para a aproximação com a problemática..... | 97 |
| 5.2 Abordagem Etnográfica como aclaradora das complexidades da aparente simplicidade da vida cotidiana..... | 99 |
| 5.3 Desenvolvendo a investigação – construindo o “caso” e o trabalho de campo..... | 104 |
| 5.3.1 Os movimentos da pesquisadora na descoberta de seu objeto de estudo..... | 107 |
| 5.3.2 Estudo de Caso: para além do particular..... | 111 |
| 5.3.2.1. Instrumentos Iniciais para Coleta dos Dados..... | 112 |
| 5.4 Alguns Entendimentos para a Análise dos Dados Coletados na Pesquisa..... | 117 |
| CAPÍTULO VI - A “ARENA” DA PESQUISA: DIÁLOGOS, IMPRESSÕES E VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA TEIA DE RELAÇÕES..... | 121 |
| 6.1 Para começar a conversa..... | 121 |
| 6.2 A Vila Planetário: construindo sonhos e vivendo o presente..... | 124 |
| 6.2.1 A Luta e a Realização de um sonho: Um Pouco da História da Vila Planetário..... | 127 |
| 6.2.2. O Averso do Sonho: O Cotidiano de Hoje e as Estratégias de Sobrevivência..... | 132 |
| 6.2.2.1 Lutando pela vida – as estratégias de sobrevivência..... | 134 |
| 6.2.2.2. A rudeza do cotidiano: os pecados familiares..... | 145 |
| 6.3 Educação Infantil em Creche Comunitária: escapando da marginalidade, buscando construir pequenos cidadãos..... | 147 |
| 6.3.1 A construção da Creche e o que ela representa..... | 147 |
| 6.3.2 O dia-a-dia da Creche: como associar o Educar ao Cuidar, eis a questão..... | 150 |

| | |
|---|------------|
| 6.4 As Representações das Educadoras de Creche: mulheres populares que trabalham em busca de seus sonhos..... | 160 |
| CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES “QUASE” FINAIS..... | 168 |
| 7.1 As crianças e a creche..... | 171 |
| 7.2 Minhas re-leituras do cotidiano da Pesquisa..... | 176 |
| 7.3 O acompanhamento pedagógico das educadoras numa dimensão realística..... | 180 |
| 7.4 O “olhar” da sociedade civil sobre as crianças do “Planeta Pobreza” | 185 |
| VIII – REFERÊNCIAS..... | 190 |
| ANEXOS | 199 |

APRESENTAÇÃO

Esta tese é resultado do envolvimento de uma pesquisadora que, ao longo de quase três anos, acompanhou, observou e registrou, participando ativamente em muitos momentos do cotidiano de crianças que vivem em uma comunidade popular urbana de Porto Alegre. A investigação situa-se, portanto, na intersecção da pesquisa educacional e da pesquisa antropológica.

Meus primeiros contatos com as crianças foram semelhantes àqueles da maioria das pessoas, cercados por um clima de apreensão e receio, mesclado à comiseração quando se aproximavam para pedir uma moedinha. Pouco a pouco aprendi a gostar dessas pequenas criaturas ao permitir que se aproximassem, ao ouvir suas histórias, ao observar suas brincadeiras, ao descobrir pequenos segredos do seu cotidiano.

Quem são elas? Onde vivem e como vivem? Quem delas cuida e protege? Como é a instituição escolar que as recebe? Foram algumas das questões que começaram a me causar incômodo e desconforto, depois que comecei a compartilhar minha vida com a dessas crianças, a quem chamei de “Povo Miúdo”², indagações e reflexões que vim realizando ao longo dos quase três anos em que de certo modo meslei minha vida com a das crianças e dos adultos da comunidade Planetário. As perguntas não eram simples, pois envolviam indagar sobre a complexidade da vida daquelas pessoas; por isso, o caminho para encontrar algumas respostas, mesmo que provisórias, exigiu um profundo respeito pelo que eram e ainda são e por sua visão de mundo.

O campo empírico da pesquisa, inicialmente instalado nos gramados que cercam o Planetário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, centrou-se na Creche comunitária da Vila, mas envolveu igualmente as ruelas da Vila Planetário e seus moradores adultos, no sentido de conhecer e entender os lugares onde as pessoas vivem, convivem e residem, uma vez que, como assinala Fonseca (2000), esses lugares são de inegável importância para a organização das práticas sociais. Assim, a pesquisa teve como

1. O Povo Miúdo compreende as crianças da creche da Vila Planetário (crianças com idades entre 0 e 6 anos), e as crianças que observei nos gramados do Planetário e nas ruelas da vila (idades entre 2 e 10 anos).

sujeitos privilegiados as crianças moradoras da vila, e como sujeitos coadjuvantes os adultos moradores da comunidade, sobretudo as educadoras que atuam na creche comunitária.

Partindo de meus questionamentos iniciais, minhas interações se estabeleceram no sentido de buscar compreender quais os elementos que formam a rede de fatos e de significados que constitui o contexto de vida das crianças, ou melhor, busquei identificar e entender quais os canais por onde passa a vida daqueles pequenos seres humanos, habitantes de um segmento social tão desprivilegiado. Tentei, portanto, compreender os mecanismos e os fatos que compõem o modo de ser e estar no mundo³ das crianças populares urbanas: os eventos do dia-a-dia, as experiências vividas por elas, suas interações e as inter-relações entre elas e os adultos, elementos que dão a tônica para a vida cotidiana dessas crianças.

O que trago à discussão nesta tese é a síntese possível das vivências, dúvidas, medos, angústias e novos questionamentos de uma pesquisadora que participou tão ativa e frequentemente do dia-a-dia de uma comunidade que, por vezes, já não conseguia perceber com a devida clareza os dados registrados. Alguns poderiam considerar tal situação como “amadorismo”; eu a vejo como encontro entre seres humanos abertos e sensíveis que conduz à empatia, ou seja, à compreensão e à aceitação das alteridades.

A abordagem etnográfica pode guardar esse tipo de armadilha, pois o convívio continuado com os sujeitos e sua realidade acaba por criar empatia e mesmo amizades, dificultando analisar com o necessário distanciamento os dados coletados. Apoiei-me, contudo, na perspectiva apontada pela antropóloga Rosalie Wax (1971) de que essa empatia não é uma instância misteriosa entre as pessoas, mas resulta de um fenômeno de “significado partilhado”. Adotar a abordagem etnográfica nesta concepção supôs, portanto, para a pesquisadora que “veio de fora”, buscar compreender os significados que os “sujeitos” revelavam em suas falas, gestos e ações, ao conviver e com eles compartilhar esses significados. [...] *Quando começa* (o investigador de campo) *a “partilhar”, começa a “compreender”. Passa a deter parte “da perspectiva daqueles que estão por dentro”.* (WAX, 1971, *apud.* BODGAN & BIKLEN, 1994, p.59). Por isso mesmo, assumindo riscos e dificuldades, credito grande valor ao trabalho de campo, que resultou em longas horas de

³ O significado por mim assumido para esta expressão será aclarado no próximo capítulo.

convivência, observação e transcrição da forma como pessoas “comuns” se relacionam, dividem sua intimidade, constroem suas vidas. Penso e espero ter assumido de modo coerente a aventura de me colocar no lugar dos outros, de ver como os outros vêm, de compreender vivências e conhecimentos que não são meus, enfim, de respeitar a alteridade.

Neste sentido, os capítulos que seguem reúnem textos produzidos com o objetivo de construir um referencial teórico capaz de sustentar o exame de alguns⁴ dos elementos que constituem o modo de ser e estar no mundo das crianças da Vila Planetário. Embora se trate do estudo de um grupo específico de sujeitos, acredito que poderá revelar aspectos comuns ao modo de ser e estar no mundo das crianças populares urbanas brasileiras que vivem em um mesmo contexto social.

Esses capítulos estão organizados como segue.

No primeiro capítulo, procuro apresentar resumidamente minha trajetória de vida e acadêmica, narrando como cheguei – ou como eles chegaram até mim – até os sujeitos da pesquisa. Ao falar sobre nosso encontro inicial, destaco como às vezes não escolhemos, mas somos escolhidos por nossos sujeitos de pesquisa, justamente por estarmos abertos e sensíveis a eles e a suas vivências, sonhos e dramas. Dessa escolha mútua nasceram novas preocupações para a pesquisadora, a partir das quais configurei a problemática e defini o tema da tese.

Os segundo e terceiro capítulos apresentam uma visita à literatura acadêmica a respeito dos temas envolvendo a infância e sua educação, para subsidiar minhas questões sobre que elementos estruturam o modo de ser e estar no mundo das crianças populares urbanas. Acerquei-me de estudos realizados não apenas na área da educação da infância, visitando também estudos antropológicos, sociológicos e filosóficos. A tentativa de articular a leitura de diferentes áreas com as informações empíricas tinha por objetivo construir minha própria rede explicativa sobre a cotidianidade da vida da comunidade e, sobretudo, das crianças observadas. Por certo não me propus a referir ou a esgotar todo o já produzido sobre a temática, uma vez que se trata de uma área em franca expansão com pesquisas preciosas já publicadas e outras tantas em processo.

⁴ É evidente que, por mais que queiramos “dar conta” de todos os elementos que cercam e constituem o modo de ser e estar no mundo das crianças populares urbanas, alguns sempre nos escapam, outros são mutáveis e provisórios, sujeitos às influências e permanentes mudanças da sociedade complexa. Por isso é preciso reconhecer os limites deste estudo temporal e provisório.

No quarto capítulo, discuto as políticas públicas para a educação da infância, com a intenção de aclarar sua inserção num quadro mais geral e complexo, no qual as opções e as ações se dão em função do modo pelo qual o Estado brasileiro se relaciona com a economia e com a estrutura social mais ampla. Essas políticas sociais constituíram a Educação Infantil como direito das crianças e de suas famílias; entretanto nem sempre estão igualmente implementadas a educação das crianças de classes sociais economicamente melhor estabelecidas e aquela das crianças dos extratos mais populares.

No quinto capítulo, ocupo-me dos caminhos metodológicos, das opções oferecidas ao pesquisador e da estreita articulação entre o método e o que pretendemos investigar, para justificar minha opção pela pesquisa antropológica de cunho etnográfico. Ressalto, contudo, que meus caminhos metodológicos não foram fixados *a priori*, mas sim construídos à medida que eu vivenciava novas experiências com os sujeitos da pesquisa, avançava nas problematizações das questões e das situações que se apresentavam como dificuldades. Mais do que encontrar respostas “pontuais”, a preocupação era com a formulação de novas perguntas que me conduzissem à compreensão da problemática proposta, em um contexto onde a inquietação, o movimento, as mudanças de ponto de vista, a ruptura e os deslocamentos constituíam-se como elementos centrais.

Finalmente, no sexto capítulo, busco retratar globalmente a experiência vivenciada ao longo dos quase três anos de convivência com as crianças e os adultos da comunidade. Ao trazer à tona os diferentes fios entrelaçados nas histórias de vida, nas relações interpessoais, apresento as compreensões que a meu ver melhor configuram ou revelam a forma de ser e estar no mundo daquelas crianças.

Neste convívio muito aprendi como pessoa e como pesquisadora, fazendo com que muitos *pré-conceitos* caíssem por terra. Aquelas pessoas, meus “sujeitos”, e seu modo de viver não correspondiam em nada ao estereótipo que eu tinha em mente quando observava da Avenida Ipiranga, as casas repletas de lixo, as crianças sujas e rasgadas esmolando nos sinais, os homens encostados no boteco “bebendo uma branquinha”. Muito me intrigavam essas cenas de um mundo diferente do meu, mas ao mesmo tempo tão próximo em termos de vizinhança - eu mesma morava a duas quadras da comunidade. Pareciam-me cenas quase surreais, justamente pela justaposição de dois mundos – o mundo popular e o mundo da classe média – tão próximos fisicamente e tão distantes na forma de viver a vida e

habitar o mundo. Conhecer mais de perto a constituição e as vivências desse mundo popular, certamente contribuiu para que eu, pesquisadora, percebesse melhor meu lugar como habitante de um mundo desigual e meu papel como educadora.

CAPÍTULO I

COLOCANDO-ME A CAMINHO: PRIMEIRAS DISCUSSÕES E APROXIMAÇÕES À PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.

1.1 Construções e Desconstruções: Caminhos na Vida e na Academia

Desde muito pequena tinha a intenção de tornar-me professora; essa tendência ou influência deve-se em grande parte a meus pais, educadores comprometidos, sempre em busca de formação. Cresci, vendo-os dedicar seus dias ao exercício de ensinar e suas noites à faculdade em busca de formação. Assim, com total clareza de que desejava ser educadora, ao concluir o Curso de Magistério, em nível médio, segui o conselho de minhas professoras de escolher um Curso de Licenciatura de uma área na qual houvesse poucos profissionais no mercado de trabalho, o que me garantiria emprego futuro.

Fui cursar Física, Licenciatura Plena, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pouco a pouco me decepcionei, pois esperava que o curso me proporcionasse, além do conhecimento específico da área, o conhecimento dito pedagógico, que possibilitaria o encontro com a escola e com os educandos. Entretanto, só aprendíamos cálculos, demonstrações de leis... Apenas ao chegar no 4º semestre do curso, aconteceu meu encontro com algumas matérias pedagógicas; e foi durante estas aulas que descobri haver me enganado na escolha de curso. Assim, no ano seguinte, lá estava eu, começando o Curso de Pedagogia, na mesma Universidade.

Enquanto cursava a Licenciatura em Pedagogia, integrei-me a um grupo de pesquisa, trabalhando em cinco projetos de pesquisa/ensino/extensão, como bolsista e atuando como colaboradora. A intenção principal dos projetos era promover o convívio dos estudantes de graduação na prática educacional cotidiana, para posterior reflexão colaborativa, viabilizando dessa forma o diálogo e o re-planejamento das ações educativas

nas escolas nas quais os projetos eram desenvolvidos. Esse processo se constituía a partir da realidade concreta onde atuávamos, envolvendo questões de sala de aula e também problemáticas que extrapolavam esse espaço⁵, na busca de superar a desarticulação entre os conhecimentos “teóricos” e os conhecimentos “práticos”.

Ao chegar ao último semestre do curso, as experiências nos estágios na Educação Infantil e no Ensino Médio (Magistério-Normal) permitiram-me constatar a dicotomia entre a perspectiva da formação inicial - quando algumas vivências nos estimulam a estabelecer uma práxis educativa crítica - e o exercício da docência – no qual, muitas vezes, somos “condicionados” pelo sistema escolar formal a atuar “transmitindo” aos alunos conteúdos prontos e sem nenhum vínculo com seu contexto sócio-histórico-cultural.

Com essa problemática em mente, ingressei no mestrado, na UFSM, o que me levou a perceber que o problema era muito mais complexo do que eu imaginava, pois envolvia relações conflituosas entre Universidade e Escolas de Educação Básica. Esta percepção direcionou minha proposta de mestrado no sentido de investigar a problemática da desarticulação entre as práticas formativas e as intenções de promover mudanças nas formas de pensar e fazer educação para as crianças pequenas. Minha ambição era trazer alguma contribuição para aperfeiçoar o processo de formação inicial dos professores da Educação Infantil.

Já como professora substituta na Universidade Federal de Santa Maria, passei a trabalhar com as alunas da Pedagogia e também surpreendentemente fui convocada para lecionar as disciplinas de Didática Especial de Filosofia e Prática de Ensino de Filosofia. Além do susto causado pela nova responsabilidade, vi-me diante do mesmo problema antes percebido: alunos de licenciatura com bom domínio dos conhecimentos específicos da área, mas totalmente desarticulados dos conhecimentos pedagógicos que deveriam compor o referencial à época proposto pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação –ANFOPE (2000), como a base comum nacional para formação do docente que atua na Educação Básica.

Como tornar mais efetivos processos formativos que ao mesmo tempo são profissionais e individuais a cada aluno, era à época minha maior preocupação como

⁵ O que era possibilitado pela investigação sócio-histórica que realizávamos a cada início de ano.

professora universitária. Concluído meu Mestrado, tornou-se uma exigência a busca de formação continuada num programa de doutoramento, como possibilidade de aprofundamento teórico, de investigação e de ação sobre essas problemáticas; e, sobretudo, como caminho para a inovação das práticas educacionais, através da formação/qualificação de professores numa perspectiva crítica das complexas relações entre escola e (in)justiça social.

Particpei da seleção do doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a seguinte e ampla temática – “Investigação e ação no/sobre o processo de formação docente (inicial e continuada) e na/sobre as práticas educacionais, como condição para criar, organizar, executar e avaliar o trabalho pedagógico com possibilidade de articular visões críticas da educação e de construir um projeto alternativo de formação de profissionais da educação”. Pretendia ainda, como forma de potencializar a inovação das práticas educativas, combinar o comprometimento com a dimensão social e pública da educação e a preocupação com a formação humana de crianças, jovens e adultos em busca da emancipação.

A temática da proposta configurava a “situação-limite” que então permeava meu dia-a-dia de professora. Ao passar a dedicar-me exclusivamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, porém, alguns fatos e novos conhecimentos, mais especificamente a compreensão do tamanho da problemática e das relações que esta abarcava, assim como minha pouca experiência no exercício do magistério, foram me afastando dela.

As novas leituras e discussões com minha orientadora levaram-me a decidir que voltaria a pesquisar a Educação Infantil sem a preocupação específica de trabalhar com a formação de professores, mas voltando-me a estudar mais a fundo a infância atendida pela Educação Infantil. Eram muitos os problemas a serem investigados; mas fiquei mais tranqüila ao ler, em um texto de Marre (1991), uma citação de Bachelard: [...] *de um certo modo, não somos nós que fazemos a escolha do objeto, mas ele que nos escolhe, no sentido de que sempre ele tende a impor a sua verdade a nossas conceituações* (BACHELARD, *apud* MARRE, 1991, p.12)

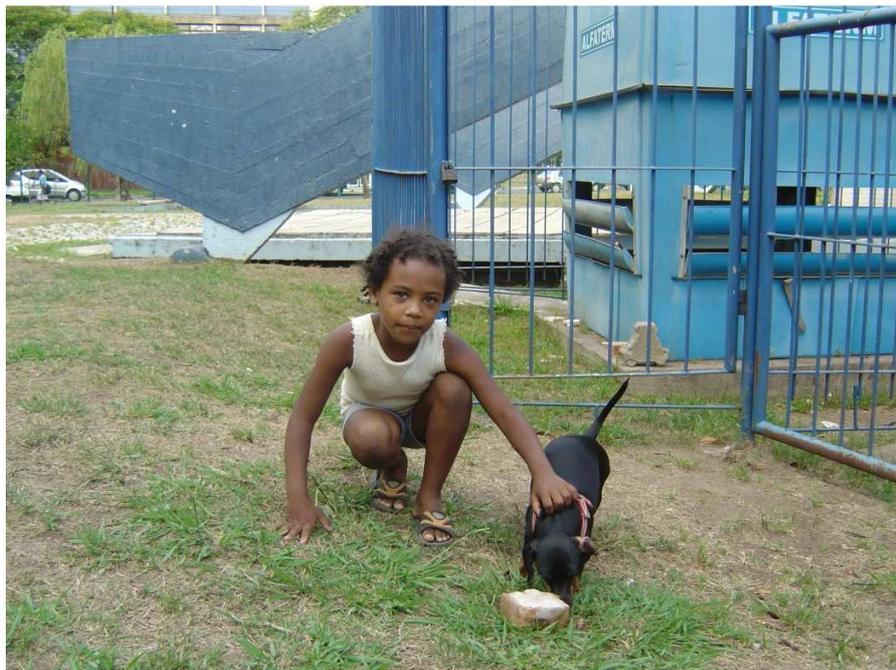
Passavam-se os meses, no entanto, e eu não conseguia delimitar o que viria a ser o “problema de tese”. O mais surpreendente é que minha ansiedade por não conseguir definir minha problemática, me tornava cega, pois já há alguns meses eu vinha convivendo com meu objeto de estudo. Explico melhor. Em meus passeios diários com minha cachorrinha Belinha, começamos a freqüentar os gramados do Planetário⁶ da UFRGS onde encontrei os que em meu diário de campo, chamo de “Povo Miúdo”. Sempre que chegávamos, Belinha e eu, as crianças que lá estavam se aproximavam de mim, perguntando: - “Tia, tia, o cachorrinho morde?” Tranqüilizadas, logo estavam brincando com Belinha e conversando, me contando sobre suas vidas em casa, na vila⁷, na rua ou na escola.



Belinha e seus amigos do “Povo Miúdo”.

⁶ Como é de conhecimento geral, Planetário é um anfiteatro em cúpula, onde se transmite para audiência o movimento do sistema solar. Entretanto, o Planetário da UFRGS, ao qual me reporto possui como especificidade um amplo gramado cercado ao seu redor, o qual possui um portão lateral sempre aberto para a Vila Planetário, na qual residem as crianças desta pesquisa.

⁷ De acordo com o local onde se vive se entende a palavra vila de maneira diversa. Por exemplo: para alguns significa, “casa de habitação, em geral de certo requinte, cercada de jardim”; para outros, “povoação de categoria superior à de aldeia ou inferior à de cidade”. Contudo, para este trabalho é necessário que se entenda vila como um “conjunto de habitações populares, pequenas e independentes, em geral idênticas, e dispostas de modo que formem rua”, tendo uma grande similitude, exceto por não se situarem em morros, com a organização das favelas. Dicionário Aurélio – Século XXI.



Belinha e uma amiga do “Povo Miúdo”.

Apesar desse convívio freqüente e descontraído, custei a dar-me conta de que eu poderia estar diante da problemática da tese. Foi a descoberta de que existia na Vila uma creche comunitária que, além de causar-me estranheza, levou-me a encontrar novo caminho para a investigação. A estranheza se deve ao fato de que as crianças com quem convivia, que brincavam nos gramados do Planetário e “batalhavam” no “ponto”⁸ do outro lado da rua, com raras exceções, não freqüentavam a creche da Vila; algumas freqüentavam instituições públicas próximas, outras não freqüentavam nenhuma instituição. Diante disso, comecei a perguntar-me sobre qual seria a função daquela instituição, naquela Vila, e, sobretudo, o que a Creche significava para aquelas crianças. Encontrei finalmente meus “objeto” e “problema” de pesquisa, relacionados à vida deste pequeno “Povo Miúdo” e às instituições que deveriam atendê-lo.

Movida por essa percepção, orientei minhas aproximações com outras crianças moradoras da Vila Planetário. Pude então perceber que as crianças que se aproximaram

⁸ O “ponto” é o local aonde as crianças vão “esmolam”. Existem dois pontos freqüentados por estas crianças, que são os dois semáforos próximos da Vila Planetário.

inicialmente de mim, as que “batalhavam no ponto”, pertenciam a uma “camada mais pobre” da população da Vila, mas que existiam outras “camadas melhores de vida”, que freqüentavam a creche porque tinham condições de pagar a mensalidade.



O “Povo Miúdo” que pede no ponto e batalha para ajudar as mães.

Iniciei por esse tempo o registro em meu Diário de campo de todas as minhas interações com o “Povo Miúdo”: suas falas, brincadeiras, maneiras de se expressar, e assim por diante. Paralelamente, procurei aproximar-me da creche da Vila, a fim de verificar as informações que havia colhido nos gramados do Planetário. No dia em que aconteceria meu primeiro contato com as profissionais da creche, organizei mentalmente vários argumentos para que aceitassem minha presença no local; foi, contudo uma surpresa quando ao lá chegar, fui logo de início muito bem acolhida. Não tive a oportunidade sequer de iniciar meu repertório de argumentos, pois a coordenadora que me recebeu estava muito mais preocupada em narrar dificuldades e insatisfações que vinham enfrentando do que em ouvir os motivos que me traziam até ali.

Minhas primeiras descobertas. A creche da vila é comunitária e conveniada com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre; por este motivo pode cobrar mensalidade. É

comunitária porque foi pensada, criada, construída, organizada, e é administrada pela comunidade. Ser uma creche conveniada é uma solução “provisória” que temos de tratar com cuidado, pois apesar de seu caráter precário, pelas muitas deficiências que apresenta é, no momento, a única alternativa existente.

Conforme Beltrão (1999), o convênio se constitui num *programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) junto às creches comunitárias em todas as regiões da cidade, através do qual a municipalidade de Porto Alegre repassa recursos financeiros e presta assessoria pedagógica (BELTRÃO, 1999, 35)*. Convém salientar que este convênio não abrange apenas as creches comunitárias, mas abarca também as instituições filantrópicas e configura-se, atualmente, como a principal forma de atendimento educacional a esta faixa etária e a este público-alvo no Município de Porto Alegre, uma vez que as escolas de educação infantil conveniadas com a Prefeitura Municipal atendem a quase o dobro do número de crianças que as escolas públicas de educação infantil⁹. Este é um dado que denuncia a desobrigação do Estado para com a educação infantil, eis que a sociedade civil é chamada a assumir a tarefa pública de garantir o acesso das crianças a creches e pré-escolas. Nesse sentido, Rocha (1999) observa que a classe social em que a criança e a sua família estão inseridas determina o tipo e a qualidade do atendimento institucional oferecido, evidenciando que a falta de instituições públicas e de qualidade para toda a população resulta em direcionar a população mais pobre para as soluções alternativas de expansão rápida e barata. Por isso mesmo, é muito importante pesquisar a realidade dessas instituições, que ao mesmo tempo “fazem e não fazem” parte da rede municipal.

Minhas descobertas do Povo Miúdo e da Creche levaram-me enfim à determinação de meu objeto de pesquisa e à construção desta tese. Considero que o tema escolhido: *a infância de crianças pobres da camada popular e o papel da instituição educacional em suas vidas*, assim como a modalidade de pesquisa desenvolvida têm relevância acadêmica e social; trata-se de olhar de perto uma infância concreta, que vive sua vida e constrói sua história, muito próxima à nossa, porém muitas vezes esquecida, ou melhor, negligenciada. Não é, portanto, uma escolha neutra. Ela vem carregada de valores e está intimamente

⁹ Esses números podem ser confirmados na Internet, no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

relacionada a minhas convicções profissionais e pessoais. O que importa acentuar é que esses valores que dirigiram minha escolha foram colocados “em suspenso” durante a realização da investigação, de modo a garantir-lhe o imprescindível rigor. Este é o caminho apontado por Karl Jaspers ao discutir o caráter da ciência:

A ciência metódica conhece fatos e possibilidades. Este objetivo deve ser reconhecido como válido; no próprio ato de conhecer, o homem que investiga deve suspender suas valorações – especialmente esses desejos, simpatias e antipatias que no caminho em direção ao conhecer dão impulsos fecundos e tornam clarividente o olhar – para desfazer, a cada passo, as desfigurações e parcialidades que delas procedem. (...) A paixão por valora – que possui a primazia para a vida e é também o fundamento para a existência da ciência – e o domínio de si mesmo, obtido pela suspensão das valorações ao conhecer, juntos constituem a força do investigar (JASPERS, 1958, p. 30-31).

A perspectiva por mim assumida encontra apoio em Marre (1991) que, em conferência sobre “A construção do objeto científico na investigação empírica”, explicita a maneira como se procede à escolha do tema a ser investigado. Diz ele:

Na maneira de escolher, procede-se através de uma ruptura. Não há tema escolhido pelo pesquisador que o seja do mesmo modo que o senso comum o valoriza. Pelo contrário, para que um processo de escolha possa ser considerado científico, há necessidade para o cientista de se distanciar, de criticar e avaliar o modo pelo qual a opinião pública, o senso comum ou os partidos políticos tratam da questão (MARRE, 1991, p. 09).

É evidente que as elaborações do senso comum, trazidas pelas vozes das crianças, das educadoras e de alguns moradores, constituíram-se como um dos elementos importantes desta Tese; afinal, foram essas vozes que tornaram possível avançar na compreensão daquela realidade. Essas compreensões, por vezes, serviram de ponto de partida e, por vezes, de ponto de chegada para a investigação, pois era meu propósito manter o diálogo permanente com a comunidade, sobretudo com as crianças. Mas, para que não se corresse o risco de incidir ou persistir em entendimentos distorcidos da realidade, essas elaborações eram submetidas a um olhar crítico, procurando-se discutir com os

próprios sujeitos, inclusive as crianças, seus entendimentos. Considero fundamental essa estratégia já que existe uma forte pressão da cultura institucional atuando sobre os entendimentos dos sujeitos envolvidos no processo, funcionando como subterfúgios para que não se compreendam as verdadeiras situações que os oprimem (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Sinalizo, finalmente, não ter sido fácil nem tranquilo o processo de construir e sistematizar um objeto de pesquisa, pois foi necessário construir mapas e sistemas rigorosos de relações que estiveram, e possivelmente ainda estão, sempre sujeitos a falhas por conta da subjetividade da pesquisadora; por isso, tive que aprender a recomeçar, criando neste processo, novas, melhores e mais operacionalizáveis sistematizações, que superassem as equivocadas ou escassamente sistematizadas conceituações e compreensões anteriores.

1.2 A Descoberta/Redescoberta da Problemática de Pesquisa: Um Processo que Enreda Muitos Fios

Aquela infância unívoca, perfeita, amada e cuidada, descrita na literatura e que se pensava ser verdadeira, hoje não mais se arroga como tal. E não é difícil comprovar a derrocada do que era tido como “verdade”; é suficiente observarmos as crianças de nossa família, as crianças da vizinhança, as crianças que vivem na Capital, as crianças das cidades ou vilarejos do interior, as crianças apresentadas na televisão e as crianças que vivem nas ruas ou nas periferias da cidade, para constatar a existência de diferentes formas de viver esta fase da vida humana e de quão diversas são as experiências de vida dessas diferentes infâncias.

Não pretendo centrar a discussão no fato de existirem essas diferentes infâncias, pois isto há muito já é ponto pacífico. Minha preocupação é desvelar o engodo de se pensar que todas as infâncias – referidas a pequenos seres humanos que demandam atenção – seriam igualmente amadas, cuidadas e respeitadas. Ao esconderem/disfarçarem/negarem a rudeza (que muitas vezes se expressam como estupidez, boçalidade, maldade, crueldade, desumanidade) na qual é imersa a vida de algumas infâncias, tanto a sociedade como a escola se abstêm de agir em prol de algumas mudanças. Esta postura passiva gera e mantém a idéia de “mundo infantil idealizado”, de uma infância protegida e amada, ainda presente

no imaginário dos próprios cursos de formação de professores, por exemplo. Se existem infâncias protegidas e amadas, a infância que queremos discutir, discutir e discutir até causar mal-estar ou despertar interesse, é a que compõe a outra face da moeda, aquela que é comentada à boca pequena, aquela que nos causa na maioria das vezes medo e, em menor escala, indignação, aquela diante da qual fechamos os vidros dos carros ao vê-la, ou que faz com que seguramos com mais força nossas bolsas. Essa infância é aquela de crianças presentes nos sinais de trânsito, sujas, desdentadas, desnutridas, piolhentas e donas de alguns carrapatos, cujo desejo mais urgente é comer um “salgadão” e tomar um “refri”, privilégios de outras que não fazem parte de seu cenário.

É perceptível que a idealização permite mascarar essa outra infância. E o modo como a instituição escola, as políticas públicas e alguns profissionais da educação compreendem e vivenciam a educação das crianças pequenas parece-me o maior problema, por entender que são os maiores produtores de “máscaras”, criando disfarces e levando a acreditar na sua veracidade. Imersa neste círculo vicioso, a escola perde a capacidade de se indignar e, sobretudo, de se articular à vida cotidiana de seus pequenos alunos.

Preocupada em abrir perspectiva para essa articulação, propus como ponto de partida desta Tese buscar compreender quais são os elementos que formam a rede da vida dessas crianças, ou melhor, quais os canais por onde passa a vida desses pequenos seres humanos habitantes da Vila Planetário, uma vila popular¹⁰ urbana de Porto Alegre.

Escolhi o conceito de “canais”, apoiada no Dicionário Aurélio – Século XXI, no qual encontramos muitas definições para a palavra: tubo que dá passagem; meio, via; qualquer caminho ou meio pelo qual podem trafegar informações. Assumo a analogia na busca de explicitar as vias, caminhos ou meios pelos quais transitam e se constroem as vidas, o modo de ser e de estar no mundo destas crianças populares urbanas.

As relações e contatos que as crianças mantêm com os adultos e com os espaços que as cercam não decorrem apenas da espontaneidade ou do acaso, não existem como se sempre tivessem existido ou como se tivessem necessariamente de existir. Elas produzem o

¹⁰ Sempre que se utilizar a expressão “popular”, a referência é às “camadas populares”, ou seja, as camadas sociais mais desfavorecidas economicamente.

modo de ser e estar no mundo¹¹, ou seja, a maneira ou forma particular de agir, de mostrar-se, de tornar-se membro de um grupo ou comunidade ou de ocupar seu lugar no mundo, em um dado momento ou, ainda, que aparecem como a expressão mais reveladora dos significados atribuídos pelos indivíduos às condições e aos valores que conduzem a vida naquele grupo ou comunidade. Neste sentido, os modos ou estratégias que as crianças e os adultos que com elas convivem utilizam para conduzir a vida dão sentido às formas e aos discursos pelos quais as crianças entendem e são entendidas pelo mundo, dando conteúdo ao seu cotidiano, ao seu senso comum. Assim vão acumulando elementos para entenderem novas vivências e encontros, atribuindo significados à realidade social e humana (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.11).

Para descobrir quais são esses canais e quais os elementos que dentro dele transitam centrei minha investigação em três espaços, nos quais mais facilmente as crianças poderiam ser observadas¹²:

- As ruelas da vila: que se caracterizam como o “pátio” das casas, ou melhor dizendo, como uma extensão das casas onde moram as crianças.
- Os jardins do Planetário da UFRGS: também se caracteriza como “pátio”, pois é o local onde as crianças costumam brincar.
- A creche: que se constitui como a instituição educacional pensada e construída dentro da própria vila por seus moradores para receber esta infância em particular.

O que se tencionava com esta ida a campo, parafraseando Lia Luft (2004), era “transgredir a ordem do superficial”, rompendo com obviedades e aparências, que não atingem o essencial da questão, portanto, não suscitam transformações. A busca orientou-se no sentido da apreensão e compreensão dos elementos que fazem parte ou estão presentes

¹¹ Ao escolher esta expressão, não ignoro a complexidade dos dois conceitos, quando referidos às distintas perspectivas levantadas pela Filosofia, ao longo do tempo. Dada minha formação profissional, embrenhar-me nesse campo do conhecimento seria ir além de minhas possibilidades de nele movimentar-me adequadamente. Seria mesmo uma ousadia sem sentido para os fins de minha pesquisa que se insere no campo da educação, a partir de uma abordagem próxima à antropologia cultural: investigar a vida e o cotidiano das crianças populares urbanas da Vila Planetário e o lugar ocupado pela Creche nesse existir infantil.

¹² Ao longo do texto que segue, os dados serão apresentados sem distinção dos espaços uma vez que a vida não muda seu tom ao atravessarmos uma rua. Entendo que tanto as ruas da Vila, quanto os gramados do Planetário fazem parte do cotidiano das crianças, assim como a escola.

nas maneiras dessas crianças se localizarem, ocuparem seu espaço no cotidiano de sua comunidade e de como elas, crianças, se relacionam com a instituição escolar criada especificamente para elas.

Pode parecer estranho afirmar que esta instituição de educação infantil foi criada para atender a esta infância, uma vez sabendo-se que historicamente as instituições criadas para atender crianças menores de seis anos surgiram, e ainda surgem, da necessidade da mãe trabalhar fora do lar. Entretanto, neste caso específico, a escola foi construída pelos moradores da comunidade para atender a esta infância em particular. E mesmo que possa se questionar que a comunidade construiu a escola para as mães terem onde deixar seus filhos, mesmo assim, volto a afirmar que esta escola foi construída para estas crianças pertencentes a este espaço. É importante que fique claro que quando digo “criada para esta infância” quero dizer que, se a escola fosse criada em um condomínio onde habitassem pessoas pertencentes à outra classe social, o bairro Moinhos de Vento, por exemplo, outros seriam sua proposta e formato, ainda que respondesse ao objetivo de possibilitar às mães afastarem-se para trabalhar, tal como ocorre com as mães que habitam a Vila Planetário.

Nessa linha de pensamento, o esforço se concentrou em buscar compreender o movimento das inter-relações entre a forma das crianças viverem, entenderem e significarem seu mundo e a instituição de Educação Infantil criada não só para que suas mães possam trabalhar, mas também para ocupar-se de educar e cuidar desta infância. Não procurei respostas “prontas”, pois penso não ser possível explicar desta maneira os movimentos destas inter-relações; busquei dar maior visibilidade e sistematização a algumas dessas relações, para que alguns de seus elementos constituintes fossem desvendados ou se tornassem inteligíveis. Seguramente outros elementos continuarão obscuros e incompreensíveis, assim como outros novos continuarão a surgir. Isso se deve ao fato da realidade, e, sobretudo a dos seres humanos, estar em constante processo de transformação, sendo seu complexo existir sempre marcado pela provisoriedade.

Todavia, para que este movimento seja compreendido, é necessário que a idéia e a própria vida da escola de Educação Infantil seja desamarrada de uma concepção de aluno branco, de classe média, além de centralizada na figura do professor. Da escola de Educação Infantil se espera que torne essa infância “minimamente humana”. Como bem observou Morin (2003:17), *o termo “humano” é rico, contraditório, ambivalente; de fato é*

demasiado complexo, mas, quando aqui me refiro a uma infância mais humana, nela penso como amparada, resguardada, favorecida, beneficiada, dispondo de condições plenas para se desenvolver em todos os aspectos possíveis da vida.

A infância de que trato, como aponta Miguel Arroyo (Mesa Redonda - Fórum Mundial de Educação, 2004) foi reduzida a “pequenos caquinhos”. É a infância de pequenos seres humanos que lutam pela vida mais imediata, ou seja, pela própria sobrevivência. Essa é a infância que chega às escolas comunitárias, ou mais especificamente aquela que chega à Creche Comunitária da Vila Planetário. Nesse contexto, essa instituição vivencia movimentos contraditórios em relação à clientela que recebe, pois em alguns momentos percebe essa infância como realmente ela é, em outros cria “mascaras” para esconder a realidade de seu contexto e, em outros ainda, por sua total imersão nessa realidade, percebe essa infância como natural. É certo que as infâncias populares concretas estão dentro da escola, mas não está suficientemente claro como essas infâncias são compreendidas por essas instituições. Isso conduz a outra conjectura passível de investigação: perguntar se, em seu tempo e espaço, a escola - no caso, a creche comunitária conveniada da Vila Planetário - produz outra infância, que vive apenas no momento intra-escola, mas que não existe fora dos ambientes escolares.

Identificar quais os *canais*¹³ pelos quais “transita” a vida cotidiana das crianças de uma vila popular urbana de Porto Alegre, implicava compreender os intercursos/relações que essas crianças estabeleciam com a creche criada para elas. Assim, esta investigação buscou detectar pistas e evidências que permitissem perceber o grau de importância desse tipo de instituição de Educação Infantil, ou seja, qual seria o “valor-de-uso¹⁴ infantil” na vida dessas crianças e não apenas na vida dos adultos da comunidade.

A fim de orientar a investigação, fez-se necessário propor algumas perguntas iniciais, mesmo sabendo-se de antemão que algumas ficariam sem respostas. Elas serviram para delimitar o problema, permitir o aprofundamento da discussão e, ainda, para melhor conduzir os processos de análise dos dados e informações recolhidos.

O ponto de partida foram duas interrogações mais amplas:

¹³ Ou seja, aquelas vias que determinariam/conformariam os modos de ser e de estar no presente daquelas crianças.

¹⁴ O Dicionário Aurélio – Século XXI, faz constar a seguinte conceituação ao termo “valor-de-uso”, “capacidade de um bem de satisfazer necessidades humanas”.

- Quais são os canais por onde passa a vida das crianças da Vila Planetário?
- Como suas vidas, seu modo de ser e de estar no presente se relacionam com os dispositivos educacionais que devem atendê-las?

Delas surgiram várias outras perguntas, cujas respostas pretendo tenham sido ao menos em parte respondidas nesta Tese:

- A infância de “pequenos caquinhos”, quem é ela? O que as crianças “reais” têm a dizer de suas infâncias “reais” (seus sonhos, esperanças, desejos...)?

- Qual é o significado da instituição de Educação Infantil na vida dessas crianças? O fato de freqüentar uma instituição educacional tem reflexo na vida social das crianças? Quais? Como?

- O que são as escolas de Educação Infantil comunitárias conveniadas: Uma alternativa à carência de escolas de Educação Infantil públicas? Uma alternativa provisória? A implementação de uma proposta de Educação Infantil? Uma política educacional?

- Quem são os adultos/professores que convivem/trabalham com essa infância? Que processos formativos ou movimentos de vida eles precisam vivenciar para compreender e trabalhar com essa infância (plural e complexa, com determinantes diferenciados de outros meios escolares)?

Neste movimento de pesquisa procurei compreender as inter-relações existentes entre: crianças provenientes das camadas mais pobres da população (crianças populares) – vida infantil de mendicância – comunidade popular – políticas sociais – educação de baixa qualidade – educação da primeira infância – creches comunitárias conveniadas – perspectiva de melhoria de vida.

Orientou esse processo interpretativo o pressuposto de que para tornar possível a compreensão de cada parte do todo, que abarca e é subjacente a este entrelaçamento, seria preciso “ouvir” as crianças e adultos da própria comunidade, assim como encontrar mais alguns dos fios que formam o tecido de seu cotidiano. Nesta perspectiva, percorri alguns caminhos investigativos periféricos para poder argüir com maior precisão sobre a natureza da problemática. Para tanto, pesquisei as histórias da construção da creche e da própria Vila, bem como seu papel no atendimento às necessidades dos moradores, além de

investigar quem eram as crianças que não a freqüentavam e os motivos que determinavam essa situação. Isto implicou dar voz à comunidade e às próprias educadoras da creche.

Na verdade era preciso que alguns elementos da vida cotidiana dos adultos e crianças da comunidade fossem apreendidos e compreendidos para que se tornasse viável construir representações/esquemas parciais de como esses componentes se comunicam e se agrupam, para que *a posteriori* fossem construídas representações/esquemas mais completos, que auxiliassem na compreensão da problemática e na análise dos dados.

O esforço maior nesse processo investigativo foi no sentido de encontrar os nexos e relações entre os canais por onde transitam o modo de ser e estar no mundo destas crianças e a instituição de Educação Infantil. Esses “achados”, penso, poderão contribuir para melhor entendimento das relações entre crianças de classe popular e as instituições que as acolhem.

A busca destas relações não se constituiu como um caminho linear e nem produziu resultados totalizantes; ao contrário, mesmo depois de dois anos e meio de convivência na comunidade, ainda não tenho clareza sobre qual é o melhor caminho para abordá-la, assim como acredito ter apenas afluído um determinado espaço-temporal do modo de ser e de estar daquelas crianças, que não é algo dado, imóvel ou imutável. Menos pesquisada ainda é a vinculação entre esse modo de ser e estar no mundo das crianças e as instituições escolares comunitárias conveniadas, no sentido de compreender se e como essa situação legal oferecida à educação de crianças populares responde às circunstâncias de vida desses pequenos seres humanos.

Os levantamentos prévios que realizei mostraram serem poucos os textos e pesquisas sobre esse tema, especialmente quando se trata de discutir a respeito das creches comunitárias conveniadas de Porto Alegre e sua articulação com essa infância popular, que é sua principal clientela.

Parece, no mínimo, curiosa essa escassez de pesquisas, uma vez que as creches conveniadas atendem hoje, no município de Porto Alegre, a quase o dobro do número de crianças atendidas pelas escolas públicas municipais de Educação Infantil (SUSIN, 2004a). Assim, percebo que o desafio não se constitui em apenas descobrir os nexos entre a vida, a cotidianidade das crianças e a instituição escolar, pois ampliar o conhecimento sobre uma faceta específica dessa realidade poderá contribuir para olhar e pensar modos distintos de se

fazer Educação Infantil para as classes populares. Não tenho a pretensão de avançar agora sobre essas possibilidades, menos ainda a de criar um modelo que poderia ser implementado na escola pesquisada ou em qualquer outra; pretendo tão somente trazer à tona elementos que julgo importantes para ampliar/consolidar a reflexão em torno da realidade atual desta escola de educação infantil, que em última análise pode ser uma “expressão” das escolas que pertencem ao terceiro setor e são freqüentadas por crianças urbanas populares. Possivelmente, a partir dessas reflexões possamos pensar uma forma de “fazer diferente”, estabelecendo a colaboração com os profissionais que nelas atuam e têm clareza a respeito de quais elementos e processos teriam que ser transformados.

Uma vez explicitados objeto e foco de minha investigação, envolvi-me no estabelecimento do referencial teórico que orientaria meu trabalho; examinei a literatura e refleti a respeito da construção da idéia de infância, na modernidade e na pós-modernidade, assim como analisei alguns dos traços mais marcantes das políticas sociais para a Educação Infantil oferecida à população infantil carente do país nos últimos anos. Essas referências e reflexões constituem os capítulos a seguir.

CAPÍTULO II

SOBRE A INFÂNCIA: TENDÊNCIAS E TENDENCIOSIDADES, TROPEÇOS, EMPURRÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS EM SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.

2.1 Sobre O Que Se Pretende Dialogar...

Discutir quais componentes e circunstâncias constituem a Educação Infantil, dando-lhe tom, cor e sabor, ordenam ou desordenam a vida cotidiana de pequenos seres humanos, logo, não é tarefa a ser cumprida isolada de uma discussão mais ampla, situada no espaço e no tempo, que entenda a infância como uma categoria construída historicamente e em permanente processo de edificação. Isto porque, todos nós, seres humanos, estamos mergulhados em um espaço e um tempo que são particulares, de acordo com os quais definimos nosso modo de ser e estar no mundo através das ações que empreendemos e nas quais nos envolvemos. Tempo e espaço não são somente caminhos pelos quais nossas vidas se movimentam, mas experiências que nos constituem de forma singular, carregando-nos de potencialidades e limitações (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 25).

Relacionar os processos históricos sociais e culturais de transformação pelos quais transita a humanidade é parte fundamental para compreender as maneiras a partir das quais as diferentes fases e idades da vida, sobretudo a infância, foram se constituindo. Mas a bagagem histórica em torno da forma das crianças viverem e habitarem o mundo, construída e narrada pelos adultos ao longo de muitos anos, não é propriamente “a história das crianças”, mas das representações que nosso olhar adulto elabora a respeito delas. A história da infância contada e conhecida por nós na contemporaneidade indica o modo como os adultos vêem e compreendem a fase da vida que é a infância, o que é ou foi ser criança em um determinado tempo e espaço histórico.

As imagens através das quais vemos as crianças são variadas e mutáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais. Em cada um de nós se misturam imagens delas, que têm suas próprias histórias. Cada uma dessas representações adquire um peso e uma relevância específica na visão geral que nós, adultos, temos dos menores. A mistura dessas imagens constitui a lente através da qual damos um valor ao que as crianças são e representam para nós. (...) Essas visões determinam a importância que damos a eles, o comportamento que temos com eles, os sentimentos que desenvolvemos em relação a eles. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 26).

Os processos pelos quais os adultos criam, educam e se relacionam com as crianças conformam as feições e refletem o contorno cultural do presente e do passado, admitindo, certamente, variações que oscilam de acordo com as desigualdades dos grupos sociais. Essas diversidades culturais e sociais fizeram com que no decorrer da história algumas infâncias fossem esquecidas pelos historiadores; esses, em sua maioria, preocuparam-se em resgatar e preservar basicamente o que caracterizava a infância aristocrática, evidenciando seus costumes e formas de pensar e viver. Tratava-se da infância visível, que “tinha história”. Em contrapartida, a infância pobre, indígena, mestiça, negra, a infância dos países pobres de modo geral só começou a fazer parte do itinerário dos pesquisadores mais recentemente.

Para localizar meu estudo, preocupei-me em esboçar um pouco do percurso histórico a fim de compreender e contextualizar com maior clareza a forma de ser e estar no mundo de nossas crianças de hoje. Essa viagem pela construção histórica e social da criança e da infância é necessária para que se possa entender e discutir como se produziram e se produzem historicamente as diferentes infâncias, sobretudo as populares, - aquela que mais nos interessa - por este Brasil afora. Acredito que esse exame tornou possível uma sistematização mais precisa sobre quais elementos compõem o dia-a-dia das crianças populares urbanas sujeitos desta investigação.

2.2 Infância: Breves Considerações Sobre Seu Processo De Construção Histórica

O significado do termo infância foi se construindo no decorrer da história da humanidade. Para conhecermos essa longa trajetória, é certamente significativa a

contribuição de Áries, em sua envolvente e dramática descrição da descoberta da infância na obra “História Social da Criança e da Família”, na qual, como aponta Barbosa (2000, p. 102), o autor vincula a “construção da infância ao contexto social, cultural, histórico e econômico”. Nesta obra, Ariés (1981, p. 65) afirma que a descoberta da infância começou, no século XIII e que sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI.

Ariés faz afirmações surpreendentes e pioneiras a respeito de como o mundo medieval não possuía nenhuma consciência das particularidades da condição infantil. Segundo o autor, a sociedade medieval ignorava o período transitório que separa a vida adulta da infância, percebendo as crianças como “adultos em menor escala”. No entanto, Ariés observa que o desenvolvimento posterior do conceito de infância¹⁵ não se conjugava como uma visão mais otimista, pois continuava a prevalecer o duplo sentimento de preservar a inocência a qualquer custo e de exterminar o que julgavam como ignorância ou fraqueza. A criança era um ser cujo comportamento necessitava de retidão, treinamento, censura e repreensão.

Esta mesma lógica de controle e treinamento conduz os processos formais de educação para a primeira idade, iniciados durante o século XVII, cujo intuito era *lapidar* a criança na perspectiva de atingir a rentabilidade política, social, religiosa dela esperada. Alguns princípios gerais orientavam à época os processos educativos, entre eles o que aparece como um lugar-comum na literatura pedagógica da época – o de nunca deixar a sós as crianças. Ariés (1981), citando um trecho do Regulamento para as crianças de Port-Royal de Jacqueline Pascal, revela com bastante clareza esse princípio e as sombras que o circundavam.

“É preciso vigiar as crianças com cuidado, e jamais deixá-las sozinhas em nenhum lugar, estejam elas sãs ou doentes”. Mas é preciso que essa vigilância contínua seja feita com doçura e uma certa confiança, que faça a criança pensar que é amada, e que os adultos só estão a seu lado pelo prazer de sua companhia. Isso faz com que elas amem essa vigilância, em lugar de temê-la (ARIÉS, 1981, p. 141-2).

¹⁵ Áries situa em meados do século XVII o surgimento do sentimento de infância, o que resulta em que as crianças passam a constituir, de acordo com o autor, uma sociedade separada da sociedade adulta.

Esse princípio educativo retrata com clareza a forma como eram entendidas as crianças, a infância e sua educação. Ele indica uma contradição primeira: ao mesmo tempo em que a infância é descoberta e passa a ser digna de amor e valorização (como mostram, por exemplo, ao associá-la à imagem do menino Jesus no colo de sua mãe ou situá-las como únicas merecedoras de possuir anjos da guarda), essa infância é submetida a práticas de controle e trancafiada dentro de instituições escolares disciplinadoras a fim de domesticá-la e levá-la a internalizar condutas que as tornasse apta ao convívio social. A contradição está presente na construção histórica da infância, assim como está presente na construção histórica da humanidade. E é provável que muitos dos episódios que nos parecem quase inexplicáveis hoje possam ser interpretados como rupturas ou como “situações-limites” (FREIRE, 1987), evidenciando que a superação de algumas situações cria, por sua vez, novas contradições.

Nem todas as afirmações registradas na obra “História social da criança e da família” foram aceitas à época de sua publicação (1962). De acordo com Heywood (2004), alguns historiadores profissionais fizeram duras críticas quanto à fragilidade de seus métodos de análise, concluindo que o trabalho estava atravessado por diversas falhas lógicas e “catástrofes metodológicas”, considerando um grande exagero sua tese a respeito da completa ausência de consciência da infância na sociedade medieval.

Nesta direção, Heywood (2004, p. 27), acompanhando o pensamento de David Archard, afirma que *provavelmente o mundo medieval teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas*. A idéia de que a infância ou o sentimento de infância surgiu apenas a partir do final século XVI, início do século XVII, é contestada também por autores contemporâneos que afirmam que a infância sempre existiu, e que esta passou por processos de transformação ao longo da história da humanidade. (BARBOSA, 2000 e GHIRALDELLI, 2000). Contudo, mesmo que a obra de Áries tenha sofrido duras críticas, temos que admitir sua importância ao pôr em evidência o tema da infância; é necessário que os pesquisadores contemporâneos saibam olhar para sua pesquisa de forma a aprender e aproveitar suas percepções e avanços sobre o tema.

A grande figura educacional do século XVIII é Jean-Jacques Rousseau, o primeiro em sua época a proclamar o valor da infância, manifestando a necessidade de entendê-la e desmistificando a idéia da criança como um “adulto em miniatura”. Este filósofo/educador,

libertando-se das visões agostinianas e cartesianas, propôs como uma das principais características da condição infantil, o “crivo de um coração puro” que, se não preservado, com o tempo viria a ser corroído pela sociedade. Em sua obra “Emílio ou Da Educação”, Rousseau (1995) sistematizou as expectativas de uma nova ordem social que exigia um novo homem, denominado *cidadão*, produto, em grande parte, da educação. A contribuição de Rousseau em favor de uma nova idéia de infância está expressa em sua oposição: à *tradição cristã do pecado original, com o culto da inocência original das crianças*; à separação do mundo da criança e do mundo do adulto; e, por fim, em sua afirmação de que a infância tem *formas próprias de ver, pensar, sentir*, e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto” (HEYWOOD, 2004, p. 38).

O principal interesse de Rousseau era a formação, na criança, do homem de amanhã, no sentido de concretizar uma sociedade equilibrada e harmoniosa. Nesse sentido, a educação pensada por Rousseau contribuiu para o reconhecimento da infância como uma fase específica da vida humana, ao mesmo tempo em que fortaleceu o projeto Iluminista de uma sociedade ideal.

As várias concepções de infâncias, construídas nos espaços sócio-temporais em conformidade com o caráter sócio-histórico de cada época, refletem os modos de socialização das diversas classes sociais. É, portanto, conveniente lembrar que a maioria dos estudos históricos a respeito das infâncias tem tratado de crianças européias e burguesas, raramente se referindo a crianças pobres, a crianças da zona rural, a filhos de operários, a filhos de imigrantes, cujas infâncias vinham se construindo em paralelo. No caso brasileiro, por exemplo, ao mesmo tempo em que filhos e filhas de senhores e de escravos constituíam suas diferentes infâncias, os filhos e filhas de camponeses e imigrantes italianos, alemães e japoneses aqui chegados também construíam as suas.

Se as concepções de infância variam de acordo com o período sócio-histórico, é coerente afirmar que a imagem da criança, como uma projeção da sociedade adulta, também varia. Prova disso é fato de, na sociedade feudal, a criança, mesmo quando pertencente aos segmentos sociais privilegiados, tão logo escapasse da mortalidade infantil, assumia papéis de adulto; já na sociedade burguesa, principalmente a partir do século XVIII, recebia tratamento diferenciado, como alguém que deve ser cuidado, protegido e

amparado para no futuro assumir uma função social pré-determinada. Isso deixa clara a ligação entre significações ideológicas, culturais, políticas e econômicas de determinada época e as concepções de infância e de criança nela vigentes.

2.3 Representações Das Infâncias no/do Brasil: Da Inexistência Ou Anonimato à Condição de Sujeitos

Em nosso país, o caminho da construção ou da conquista das infâncias e de identidades existenciais, culturais e sociais próprias às crianças acompanha, de certa forma, a história da vida dos pequenos e a descoberta das características e peculiaridades de sua forma de existir no mundo.

Um aspecto atualmente passível de consenso refere-se à pluralidade cultural e social que diferencia e distancia as crianças de acordo com os contextos e os segmentos sociais em que se inserem e dos quais decorre o estabelecimento não de uma infância, mas de várias infâncias. Ao admitir essa condição, ressalto não ser minha intenção categorizar a infância, pois concordo com Barbosa (2000) quando afirma:

[...] infância, como categoria, aproxima-se do que Cíntia Sarti afirma sobre a pobreza. Segundo a autora, pobreza é uma categoria relativa, e a tentativa de confiná-la em “um único eixo de classificação, ou a um único registro reduz seu significado social e simbólico”, e a melhor alternativa quando tratarmos dela, é não simplificá-la (BARBOSA, 2000, p. 110).

A perspectiva de não simplificação pensando em uma categoria única orientou esta Tese por entender que, ao reduzir a infância a esta ou àquela representação, perdemos de vista sua complexa construção na história da humanidade. O que pretendi foi lançar um olhar investigativo múltiplo, porém sereno, quanto a seu alcance, sobre como se constituem as infâncias de nossa época - mais especificamente, a infância popular urbana – o que implicou resgatar a pluralidade cultural que contribuiu para a formação da sociedade brasileira.

Intentei fazer emergir não apenas as vivências sócio-culturais das infâncias cuidadas e amadas, mas, sobretudo, as vivências das infâncias negadas e excluídas, numa leitura que

poderia servir de base histórica para explicar o presente e também para repensar nossas próprias lembranças infantis, imersas em relações de poder, fortalecidas pelas diferenças culturais, sociais e étnicas.

2.3.1 A Infância Enjeitada - inexistência, anonimato e abandono

De acordo com Heywood (2004), diversos estudos revelam elos entre pobreza e abandono. Já no final do século XIV, quando se observava na Europa o início do movimento de ascensão da burguesia, o abandono funcionou como um mecanismo informal de transferência das crianças de famílias pobres para famílias em melhor situação financeira (ARIÈS, 1986). Essa situação prolongou-se ao longo dos séculos posteriores e adquiriu novos contornos em função das mutações no contexto econômico como mostram estudos estatísticos dos séculos XVII e XVIII que revelam as relações entre os surtos de abandono de crianças e os períodos de crise econômica. Heywood (2004, p. 106) observa, por exemplo, que, em algumas cidades francesas, o aumento no preço do trigo era imediatamente seguido do aumento do número de abandonos.

No Brasil dos séculos XVI e XVII, os jesuítas constituíram-se numa presença cultural e social significativa. Apesar de estarem mergulhados no contexto do regime colonial, profundamente imbuído por contradições e conflitos, os missionários da Companhia foram responsáveis pela criação da primeira rede de ensino no país e pela construção de numerosas obras, visando à integração das culturas indígenas e das culturas européias. Neste contexto, o índio era percebido pelos religiosos como *tabula rasa para imprimir-se-lhes todo o bem*; o conhecimento dos modos e costumes de vida por eles adquirido junto aos missionários jesuítas através da convivência quotidiana tinha como objetivo último a evangelização.

Assim, com a chegada dos portugueses ao país, já de início alguns outros valores passaram a ser impostos pelos jesuítas às comunidades indígenas brasileiras. Valendo-se de estratégias como a catequese, o ensino do latim, o ensino de cantos e de orações da religião católica, começaram a incutir nas crianças indígenas hábitos e crenças próprios da cultura branca e européia, com o objetivo maior de fazer chegar aos adultos novos valores, como instrumentos de dominação e domesticação das comunidades indígenas. Essa dimensão é

destacada por Carvalho (2003) ao mencionar que os jesuítas tiravam proveito da idéia de amor “correcional”, como justificativa para intervir na cultura nativa. Para os jesuítas, a infância constituía-se no momento adequado à ruptura cultural e à catequese.

A concepção de infância que permeou o período da colonização do Brasil revela a criança sem história, o “papel em branco” (DEL PRIORE, 1996), no qual poder-se-ia escrever uma cultura superior, capaz de impedir outra cultura que significasse impossibilidade de dominação. (CARVALHO, 2003, p. 57)

Certamente essa concepção conflitava com a cultura indígena, pois, de acordo com Massimi (2003), Anchieta confirma o fato de que os índios amavam extraordinariamente os filhos, não lhes aplicando nenhum tipo de castigo físico, e que mesmo assim os pequenos eram muito obedientes a seus pais e mães, sendo ainda que todos muito amáveis. Este fato, assinala a autora, é observado nos escritos de outros religiosos da época, uma vez que intrigava muito a mentalidade e os conceitos pedagógicos dos jesuítas europeus, habituados às punições nas relações educativas, quando se usava castigos até para estudantes universitários, príncipes e reis.

O período de dominação jesuítica preparou a chegada e recepção, sem maiores resistências, dos demais “conquistadores” europeus, de que se originou a sociedade colonial e escravocrata instalada a partir do século XVII, cuja figura mais importante era o pai/patriarca, o amo/senhor, cabendo à criança uma posição absolutamente subalterna, praticamente inexistente, ou se existente, submissa ou invisível, porque sem voz.

Embora forçados à obediência paterna, os filhos e filhas dos senhores de engenho tinham seu papel social definido desde muito cedo. Aos meninos, o caminho natural era aceder ao mundo letrado, aos colégios, para o aprendizado ao exercício do papel de futuro patrão, dando continuidade ao legado da família. Às meninas, cabia o aprendizado da vida doméstica (bordado, pintura, culinária, modos de etiquetas, ou melhor, bons modos...), junto às mulheres da família; isso as tornava mais “prendadas”, ou seja, futuras melhores esposas, definitivamente preparadas para o casamento.

Neste contexto, as crianças negras, que tal como seus pais tiveram suas culturas negadas, constituíam a futura “massa de trabalho” escravo e, muitas vezes, eram consideradas apenas como ridículas, fantasiosas e sem responsabilidades, identificadas

como “*moleques*” e “*molecas*”. Neste encadeamento, Leite (1997, p. 44) argumenta que não existia escola para essas crianças escravas, que não recebiam qualquer tipo de instrução, nada se fazendo para desenvolver sua inteligência. Observa, ainda, que *os negros eram mantidos numa espécie de infância, pois o despertar desse povo oprimido poderia ser terrível*, já que no Brasil de 1846 os negros eram quatro vezes mais numerosos que os brancos.

A Proclamação da República (1889) e a Abolição da Escravatura (1888) demarcam importantes momentos de transformação nas estruturas sociais e familiares brasileiras e, conseqüentemente, na compreensão do que possa ser a infância. Neste momento surge como um dos problemas mais urgentes o destino dos filhos dos escravos, abandonados porque não eram mais escravos, crianças “livres”, que não tinham para onde ir, ironicamente, por serem “livres”. Outra causa do abandono decorria do aumento de natalidade dado o fato das negras ex-escravas, por não terem como se manter, passarem a vender seus corpos em troca de migalhas de comidas. Isto contribuiu para um aumento significativo de crianças enjeitadas (OLIVEIRA, 2002). Na verdade, a prática de rejeitar crianças no Brasil não decorreu nem se iniciou com a abolição da escravatura, mas foi definitivamente agravada por ela. Então,

[...] “as ingratas e desamorosas mães [brancas e negras], desassistindo-os de si” utilizavam-se das “Rodas de Expostos”, que ficavam junto às Santas Casas de Misericórdia, para livrarem-se, umas da miséria, outras da vergonha (MARCILIO, 1977, p.62).

Inicialmente, essas instituições conhecidas por “Casa da Roda”, “Casa dos Enjeitados” ou “Casa dos Expostos” tinham por propósito proteger do escândalo mulheres brancas e solteiras, oferecendo uma alternativa aos infanticídios praticados e tentando evitar crimes de natureza moral (CORAZZA, 2000 e CARVALHO, 2003). A “Roda dos Expostos” ainda tinha por objetivo poupar os recém-nascidos de serem abandonados em terrenos baldios ou em ruas desertas, à mercê do frio, da fome e de animais que os devoravam.

Heywood (2004, p. 105) afirma que o sinal mais horrível da pobreza que levava algumas mães a se afastarem de seus filhos [...] *era o estado miserável nos quais os bebês chegavam às casas de enjeitados, como pequenos fardos, doentes e mal enrolados em*

pedaços de panos velhos e sujos. Algumas mães pareciam acreditar que seus filhos tivessem melhores chances de sobreviver nessas instituições, mas mesmo assim, muitas delas deixavam pequenos sinais como forma de identificar futuramente seus filhos, tornando clara sua intenção de reavê-los quando estivessem em melhor situação.

A “Roda de Expostos” foi uma das instituições brasileiras de maior sobrevivência, transpondo os três grandes regimes de nossa história e desempenhando sua função de assistência a crianças abandonadas no Brasil por mais de dois séculos (1726-1950). Cabe destacar que nosso país foi o último a acabar com o sistema da roda (MARCILIO, 1997), assim como a “Roda de Expostos” constituiu-se na primeira medida voltada ao atendimento da infância abandonada em nosso país (BAZÍLIO e KRAMER, 2003).

Os governos dos vários países que criaram e expandiram a Roda (no Brasil existiam treze) com o propósito de salvar a vida dos pequeninos abandonados, convenientemente, também favoreciam as mocinhas que engravidavam antes do casamento; alguns autores afirmam ainda que servia como reguladora do tamanho de algumas famílias. Um exemplo surpreendente, mas ilustrador desse fato, é o do filósofo/educador Rousseau, que expôs na Roda todos os seus cinco filhos.

Criada para preservar a vida das crianças, com o passar do tempo a Roda prova sua incapacidade em cumprir tal objetivo. Não é difícil encontrar registros que tratam das altíssimas taxas de mortalidade nestas instituições, como assinala Merisse (1997, p. 28) [...] *Entre 1861 e 1874, das 8.086 crianças entregues a ela, 3.545 morreram*. O mesmo autor observa neste encadeamento que não é difícil presumir que, em se tratando de uma entidade de cunho religioso, a culpa pelos óbitos fosse atribuída a Deus; assim as pessoas se resignavam, porque [...] *os doces pequeninos agora estão na companhia dos anjos ou se tornaram os próprios*. De acordo com Marcilio (1997, p. 72), tão logo chegassem, os recém-nascidos eram batizados e, em seguida, encaminhados a uma ama-de-leite, sob os cuidados de quem permaneceriam até os 3 anos. No entanto, instigavam-se as amas para que mantivessem a guarda permanente da criança; neste caso, a Santa Casa pagava-lhe uma pequena remuneração até a criança completar 7 anos, ou em alguns casos 12 anos, visto que, [...] *a partir daí se poderia explorar o trabalho da criança de forma remunerada, ou em troca de casa e comida*.

O fato de as Casas de Misericórdia não terem como abrigar todas as crianças que voltavam dos lares das amas ocasionou outro problema gravíssimo, ou seja, essas crianças ficavam nas ruas, sem ter para onde ir, terminando por se prostituírem, viverem de esmolas e da prática de pequenos furtos. Frustradas com esta situação, as Casas de Misericórdia buscavam alternativas em casas de famílias que pudessem ensinar algum ofício (balconista, ferreiro, sapateiro, artesão...) para os meninos; para as meninas, buscavam-se casas que as aceitassem como empregadas domésticas.

Para os meninos ainda havia a possibilidade de ingressarem nas Companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal da Guerra, que na época eram tidas como verdadeiras escolas profissionais. Todavia, iniciar-se nestas instituições, pressupunha que as crianças convivessem com pessoas prisioneiras. Agravando a situação, nesses locais a alimentação diária das crianças era tão fraca que a maioria dos meninos morria, tamanha a precariedade e indiferença com que eram tratados. Existem registros que contam que os meninos comiam até terra e tinham o corpo enfraquecido por parasitas intestinais. Os meninos chegavam a estes locais fortes, alegres e robustos, e ao sair (os que não morriam), estavam fracos, melancólicos e muito magros (MARCILIO, 1997).

No século XIX, o Brasil passa a ser influenciado pelas idéias dos filósofos das Luzes e pelo ideário da medicina higienista. Neste contexto, o conjunto de idéias sociais, políticas e econômicas do higienismo foi a base de um forte movimento, que se estendeu pelo século XIX e início do século XX. Foi formado por médicos que tentavam impor regulamentações não apenas na área da saúde, mas nas mais diversas áreas da vida social. O higienismo conseguiu alterar os altos índices de mortalidade infantil e influenciar nas precárias condições de saúde dos adultos. Sua repercussão projetou-se até as áreas da arquitetura, educação, urbanismo, moda e moral entre outros, chegando inclusive à criação de uma Pedagogia Higienista, a qual era incorporada por qualquer instituição que atendesse a infância, e até mesmo pelas famílias (MERISSE, 1997).

Como decorrência desse movimento, a partir de 1830, a assistência aos pobres rejeitados da Roda deixa de estar a cargo dos municípios e de alguns grupos de leigos, passando a ser função do governo das províncias. Ocorre então no país uma forte campanha em favor do banimento da Roda. Sua [...] *extinção foi inicialmente pedida pelos médicos*

higienistas, alarmados com os altos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas dos expostos, sendo que, em 1852, a cifra era de 82% (CORAZZA, 2000, p. 76).

Após um longo período de discussões sobre a extinção e a manutenção da Roda, somente um século depois do início das campanhas de abolição, as Rodas começam a ser fechadas, desta forma adentrando o século XX. A Roda do Rio de Janeiro foi fechada em 1938, a de Porto Alegre em 1940, e as de Salvador e de São Paulo somente na década de 1950.

Tais dados históricos corroboram o que já foi afirmado: que a Roda de Expostos é a instituição de atendimento à infância de mais longa existência no Brasil, uma vez que outras instituições de atendimento à criança, como por exemplo os Jardins-de-Infância, começam a ser instaladas somente a partir de 1875.

O lado escuro da realidade de hoje é que aquela infância “enfeitada”, que passa pela vida sem ser amada, cuidada, protegida e preservada não nos é estranha; a todo o momento nós a vemos, nas ruas, nos parques, nos semáforos e, não raras vezes, nas escolas. Uma infância com poucas perspectivas, com um futuro na maioria das vezes mais “desgraçado” do que o presente. Essa infância de pequenos sobreviventes é um dos frutos da atualidade, cujas sementes vêm sendo plantadas há muitos séculos.

2.3.2 A Infância Descoberta, que vai à escola e que é inventada pela escola

Paralelamente ao surgimento da família moderna e do interesse do adulto pela educação das crianças, o século XX marca o início de um “novo” ciclo existencial para a(s) infância(s), marcado por uma mudança radical em sua definição social e cultural. A imagem da criança transforma-se porque esta passa a ser objeto e instrumento do contexto familiar. Uma vez que os pais não mais se satisfazem em apenas colocar os filhos no mundo, a criança passa a ser o símbolo de necessidades prementes a serem atendidas. Criou-se uma nova moral que impõe proporcionar a todos os filhos uma preparação para a vida, assegurando a todos satisfação e organização da vida futura (ARIÈS, 1981).

No final do século XIX, início do século XX, verificam-se no Brasil iniciativas isoladas de proteção à infância, na sua maioria com o objetivo de vencer as altas taxas de

mortalidade infantil. As primeiras instituições instaladas eram muito parecidas aos asilos infantis; a maioria de sua clientela, constituída por crianças órfãs e abandonadas, era atendida em regime de internato. Enquanto na Europa a expansão do atendimento nas creches voltava-se aos filhos e filhas das mulheres trabalhadoras, o surgimento das creches no Brasil teve o intento de minimizar a grave situação de miséria vivida por um enorme número de mulheres e crianças (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 101).

Assim, inicialmente, as creches foram criadas para socorrer os que eram vítimas da miséria, firmando-se como protetoras e acolhedoras de desfavorecidos e infelizes. Essa “vocação” fica bem ilustrada pelo exemplo apresentado por Merisse.

Em meados de 1879, um médico higienista da Irmandade Misericórdia do Rio de Janeiro publica artigo em um jornal local propondo a instalação de uma creche na Irmandade. Sugere que se “instalasse uma creche destinada aos filhos das ex-escravas e, de acordo com o moralismo disciplinar higienista”, o estabelecimento deveria ser de “beneficência” tendo por finalidade, “receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio”¹⁶ (MERISSE, 1997, p. 35).

No contexto dos anos finais do século XIX, as elites brasileiras começam a assimilar os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, idealizados na Europa e transferidos para o Brasil. O Jardim-de-Infância, um destes “produtos estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais” (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

Evidentemente, ao mesmo tempo em que o movimento tinha grandes defensores, também era sujeito a críticas, o que resultou em acirradas discussões entre os que viam o jardim-de-infância como provável potencializador do desenvolvimento infantil e os que assimilavam sua identidade aos asilos europeus. Em meio a estes debates, são implantados no Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo em 1877 os primeiros Jardins-de-Infância de nosso país, ambos por iniciativas particulares. Somente em 1886 é instalado no Brasil o primeiro Jardim-de-Infância público (OLIVEIRA, 2002 e MERISSE, 1997).

¹⁶ É interessante e aterrorizador observar as semelhanças entre o texto escrito pelo higienista e as percepções e exigências atuais no que se referem à organização e à identificação burocrática dessa instituição.

Neste momento, final do século XIX, início do século XX, começa a ser mais freqüente, na imprensa e nas discussões políticas, a preocupação com as crianças das classes menos favorecidas da sociedade. Essa preocupação se expressa em um forte movimento de proteção à infância que, numa perspectiva claramente distorcida, se limitava a oferecer às crianças pobres um atendimento tido como uma benevolência, um favor, uma ação “iluminada”, quase sagrada, de atendimento aos pobres e miseráveis. Esta perspectiva está na raiz do assistencialismo de hoje, assim como da idéia subjacente - mas nunca explicitada - aos discursos e práticas educacionais, da oferta de uma educação pobre para os pobres, sob a denominação de “educação compensatória”. Kuhlmann Jr (1998) identifica o assistencialismo como uma proposta educacional para a população pobre enquanto resultado de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas.

A expansão dos centros urbanos e a crescente industrialização do país que caracterizam o século XX provocam uma transformação significativa nas estruturas familiares tradicionais, no que diz respeito ao cuidado com os filhos pequenos e à conseqüente mudança da posição da família na sociedade, estabelecendo-se uma nova identidade para a infância. Entre essas mudanças, destacam-se o espaço conquistado pela mulher no mundo do trabalho e o fato de que a implantação das atividades industriais consolidou a separação física entre local de trabalho e local de moradia. No entanto, as indústrias que recrutavam número expressivo de mães não levavam em consideração seu envolvimento com o cuidado de seus filhos. Assim, na inexistência de instituições de acolhida, para poder afastar-se do lar, a mulher precisou deixar seu filho sob a guarda de quem pudesse cuidá-lo. Como medida de caráter emergencial, aparece a figura das “criadeiras”, logo tachadas de “fazedoras de anjos”, em conseqüência do alto índice de mortalidade das crianças por elas atendidas (OLIVEIRA, 2002).

Neste período de intensa urbanização e industrialização, os grandes centros não conseguem desenvolver as infra-estruturas de saneamento básico na mesma velocidade, fazendo com que medidas paliativas fossem criadas e executadas. Oliveira (2002, p. 100) aponta a creche como uma dessas medidas paliativas, [...] *entendida como um mal necessário*. Constando do rol de suas principais preocupações a garantia de alimentação, o cuidado com a higiene e a segurança física, as creches raramente levavam em conta o

desenvolvimento biológico ou as necessidades afetivas e cognitivas das crianças. Da mesma forma, ignoravam-se as necessidades de qualificação dos profissionais encarregados de atendê-las. Vale lembrar que neste período as creches destinavam-se a atender os filhos e filhas das camadas sociais menos afortunadas. Assim, enquanto as creches e os parques infantis atendiam as “crianças pobrinhas”, realizando um atendimento assistencialista, os jardins-de-infância, as escolas maternais e as classes pré-primárias ofereciam outro tipo de atendimento às crianças pertencentes a segmentos sociais mais abastados.

As condições econômicas que marcavam a realidade brasileira, já na metade do século XX, não haviam melhorado, prevalecendo o assistencialismo e clientelismo; ou seja, a grande massa da população do país seguia imersa em uma sobrevivência insatisfatória e as creches continuavam percebidas e aceitas como uma “sagrada” doação de filantropos bem intencionados. A questão mais espinhosa é que, no período entre os anos de 1960 e 1970, acentua-se o processo de empobrecimento, fazendo com que um imenso número de mulheres ingresse no mercado de trabalho, passando a contribuir ou mesmo a prover o sustento da família. Logo, creches e parques infantis passam a ser buscados também por mães da classe média, trabalhadoras do comércio ou funcionárias públicas, alterando a clientela atendida, antes reduzida a atender exclusivamente a filhos e filhas de empregadas domésticas e operárias. Esta circunstância, aliada aos movimentos sociais fortalecidos na década de 1980 que se opunham à ditadura militar provoca a eclosão do “Movimento de Luta por Creches, que reivindica a participação do Estado na criação e manutenção dessa instituição” (CARVALHO, 2003).

Tem início, assim, uma nova leitura do sentido social da creche. Esta começa a ganhar “diferentes” significações, uma vez que sua manutenção pelo Estado passa a ser uma reivindicação dos cidadãos trabalhadores. Esboçam-se também preocupações com o trabalho de cunho educativo, ainda que privilegiando idéias que visavam a compensar carências de ordem social, econômica e cultural.

[...] o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela, geralmente mais pobre. Segundo esta perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições a que estavam

sujeitas, mesmo sem alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda (OLIVEIRA, 2002, p. 109)

Não é novidade que a educação compensatória, prática ainda muito viva, objetivava, e ainda o faz, preparar os “pequenos alunos” para o processo de alfabetização, na perspectiva de que essas crianças, ao ingressarem no ensino fundamental, já estejam alfabetizadas. Outra característica indiscutível da educação compensatória é o exercício de práticas clientelistas e assistencialistas que se destinam a minorar problemas imediatos de alimentação, saúde e outros, sempre de maneira paliativa. Por outro lado, começam a ser criadas creches e pré-escolas particulares, que propõem novas maneiras de pensar a educação da criança pequena, alterando algumas representações da educação infantil ao defenderem os pressupostos do desenvolvimento harmonioso de aspectos sociais, intelectuais e emocionais. Embora o atendimento que proporcionavam fosse destinado aos filhos e filhas da classe média, essas instituições ajudaram na construção de um processo de valorização da educação fora do âmbito familiar.

Esta mudança quantitativa e qualitativa é comentada por Oliveira (2002) ao assinalar que, nas décadas de 1970 e 1980, intensificam-se os movimentos de luta contra a desigualdade social, e uma de suas reivindicações era a criação de mais creches. Estabeleceu-se, então, uma forte pressão sobre os Estados, cujo resultado foi o investimento por parte do poder público na construção e na manutenção de creches, observando-se também o crescimento no setor privado. Nesse processo, as creches e pré-escolas caracterizadas como instituições de Educação Infantil são assumidas na Constituição Brasileira de 1988, demarcando um fato histórico, uma vez que a Educação Infantil se torna um direito da criança e um dever do Estado.

Esta nova situação é mais um indicador do quanto é recente no Brasil o reconhecimento das crianças como cidadãs, pois somente a partir de 1930 a escola se tornou direito de todos. Na luta por melhores condições à infância e qualidade de atendimento, várias teorias defenderam a necessidade e a importância da educação desde a primeira idade, não só como direito das crianças e de suas famílias, mas como necessidade

e fator de desenvolvimento social. No contexto político e econômico que se delineava entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, intensificou-se a discussão sobre a educação dos filhos e filhas das camadas populares em creches e pré-escolas, do que resultou que políticas públicas para a infância começassem a se destacar no contexto do Estado. Verifica-se que a preocupação com uma “educação de qualidade” e com o cuidado de crianças antes da aprendizagem das primeiras letras, não só esteve ausente das políticas ao longo da história do país, como só adquiriu legitimidade em época ainda mais recente.

Após inúmeros avanços e retrocessos no contexto político brasileiro vimos surgir no cenário nacional uma Constituição democrática (1988) e um Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ambos resultantes da incansável mobilização popular. A Constituição Federal de 1988, no inciso IV, do artigo 208 estabelece que: *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade*, assim garantindo o direito à educação às crianças dessa faixa etária.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 29, define como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil voltada ao desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (2000) acrescenta:

A Constituição de 1988 estabelece que as creches e pré-escolas passem a compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal, mas definido apenas 8 anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). São definições que se situam no âmbito de um marco mais significativo: o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social (KUHLMANN Jr., 2000, p. 89).

Como educadora, essa nova perspectiva legal me trouxe novo alento, pois o que tenho defendido é a existência de uma criança reconhecida pelo adulto como cidadã plena, respeitado o que é específico da infância, como suas capacidades de criação, fantasia, invenção, amor e felicidade. Isto significa entender a criança não só como produto, mas

como produtora de cultura, como detentora de um “olhar diferente” daquele do adulto, capaz de perturbar a ordem do comum, nos ajudando a ver o mundo de outra perspectiva, um pouco mais criativa, alegre e humanizada.

Na perspectiva legal, a criança de zero a cinco anos passou a ser pensada como cidadã, como sujeito de direitos, devendo sua educação ter a mesma importância e a mesma qualidade daquela destinada às crianças maiores. Admito que esse foi um grande passo para viabilizar a implementação de práticas educacionais e sociais voltadas à primeira infância, permitindo esperar a construção de novos espaços de cidadania, de diminuição das desigualdades, de compromisso com a dimensão humanizante da educação. Contudo, as esperadas decorrências práticas dos estatutos legais ainda não se fazem presentes no território nacional devido a inúmeros fatores, dentre os quais destacaria a divisão de responsabilidades entre as esferas administrativas federal, estadual e municipal no que respeita à manutenção da Educação Infantil e a conseqüente escassez de recursos públicos para tal.

Os resultados mais visíveis dessa situação são, por um lado, o número insuficiente de creches em muitos municípios brasileiros e, por outro, o atendimento às crianças de zero a cinco anos a cargo de creches e pré-escolas comunitárias. Essa política de “transferência mitigada” da responsabilidade do Estado é uma realidade das regiões metropolitanas, das capitais e dos grandes centros urbanos, nos quais o poder público municipal [...] *logra aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições de espaço físico, de materiais adequados e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais* (BAZÍLIO E KRAMER, 2003, p. 97).

Atribuir cidadania à criança significa entender que ela tem direito ao acesso à cultura, à brincadeira, à alimentação e ao vestuário decentes; é seu direito não se ocupar em cuidar de outras crianças, não trabalhar ou esmolar em sinais de trânsito, não ser responsável por cumprir tarefas que em outras classes sociais seriam realizadas por adultos, e, principalmente, é seu direito ter garantida sua educação. Cabe, portanto ao Estado, como elaborador e cumpridor de políticas públicas, prover o exercício desse direito. Mas, no contexto social de miséria, desigualdade, injustiça em que vive a imensa maioria da população brasileira, agravado pela ausência de políticas públicas efetivamente voltadas

para o atendimento das crianças das camadas populares, como falar em direitos? (BAZÍLIO e KRAMER, 2003).

É lamentável que, apesar de contarmos com uma legislação específica para a infância considerada avançada, não temos garantia de que na prática esses direitos estejam sendo respeitados. O fato é que esses direitos não são garantidos a todos e isto nos é mostrado cotidianamente, pela existência, no Brasil afora, de milhares de meninos e meninas explorados como força de trabalho, sendo aproveitados como mão-de-obra barata em carvoeiras, pedreiras, plantações de cana-de-açúcar; de milhares de crianças esmolando em semáforos; de milhares que não podem freqüentar a escola porque precisam cuidar dos irmãos menores; de milhares que trabalham e se alimentam nos lixões, que vivem nas ruas em busca de lixo reciclável, entre outras cruéis formas de exploração à qual grande contingente da infância brasileira é submetida.

E quanto a essa infância, o que se tem feito? Essa infância sem pais, ou com pais em condição de tamanha miséria humana que a escola para seus filhos não está no rol de suas preocupações. Pais cuja prioridade é conseguir suprir as necessidades mais básicas de seus filhos como alimentação, por exemplo, ou em realidades mais cruéis, comprar uma garrafa de cachaça, para acalmar as aflições geradas pelo vício. Essa infância esta sendo pensada como merecedora de direitos? Que infância é essa? Como podemos alcançá-la? Como podemos transformá-la? Essas perguntas certamente não possuem respostas prontas, nem tampouco são de fácil resposta. No entanto, é passada a hora de pensarmos sobre elas, pois só assim criaremos estratégias para responder, não apenas de forma assistencial e clientelista como vem sendo feito por vários anos, mas de maneira séria e comprometida, para que estas crianças possam um dia se tornar cidadãos, com suas necessidades e direitos atendidos.

CAPÍTULO III

CRIANÇAS POPULARES URBANAS: VIVENDO AS TRANSIÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS DA VIDA SOCIAL E POLÍTICA NOS PROJETOS DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE

Para situar o mundo da infância, configurado como objeto desta Tese, início este capítulo propondo-me a destacar o pensamento de autores que considere importantes para o entendimento da discussão que envolve o moderno e o pós-moderno no âmbito da Educação Infantil. É possível que a proposição de se discutir como a infância e a criança popular urbana constroem o seu modo de ser e estar no mundo, abarcando a discussão dos projetos sociais, políticos e econômicos da modernidade e da pós-modernidade produza um certo estranhamento, pois não é comum encontrarmos obras que, ao se ocuparem da explicitação dos dois projetos, envolvam-se na discussão sobre a Educação Infantil; em geral, os teóricos tendem a não contemplar, ou a ignorar a infância e suas instituições.

É já suficientemente evidenciado que desde as últimas décadas do século XX temos vivido perturbados pela sensação coletiva de crise da cultura, uma vez que a crença no modelo da racionalidade moderna é abalada pela emergência de novas concepções de conhecimento nas quais não há mais espaço para universalidades, oposições binárias e realidades isoladas, como resposta às exigências de um pensamento plural. Diante do enfraquecimento da racionalidade moderna, à qual se opõe o pensamento pós-moderno, Pérez Gómez (2001) sinaliza para a necessidade de se compreender e analisar a complexidade e pluralidade ideológica desse novo pensar como ponto estratégico para entendermos os “influxos culturais” que envolvem a vida em seu sentido amplo.

Em respeito à clareza deste texto, destacarei inicialmente alguns dos elementos constitutivos do projeto da modernidade para, a seguir, ocupar-me do projeto da pós-modernidade como um desafio ao pensamento moderno e iluminista; ainda, procuro estabelecer algumas aproximações entre os dois projetos e a temática envolvida nesta pesquisa, a saber, as creches comunitárias e a construção da vida e das infâncias das

crianças de uma classe popular urbana de Porto Alegre; e por fim discuto as políticas públicas modernas e pós-modernas e seus efeitos nos dias atuais.

3.1 O Projeto Da Modernidade – O primado da Razão

A modernidade é ao mesmo tempo um momento histórico e um projeto que demandou grande esforço dos pensadores do Iluminismo para efetuar o desenvolvimento de uma ciência objetiva, que estabelecesse leis universais e a unidade da própria ciência. Santos (2005) define o período histórico do projeto sócio-cultural da modernidade constituindo-se entre o século XVI e finais do século XVIII. No século XVII, marcado pelo apogeu da filosofia cartesiana, a racionalidade moderna provoca uma revolução radical na imagem do mundo e no modo de fazer ciência conforme o projeto baconiano-cartesiano, dominante até o século XX. Dahlberg (2003, p. 33) explicita que a modernidade [...] *atingiu sua maturidade como um projeto cultural no desenvolvimento do Iluminismo, no século XVIII, e como uma forma de vida socialmente consumada com o desenvolvimento da sociedade industrial.*

A característica que melhor define a modernidade, de acordo com Pérez Gómez (2001, p. 23), é a aposta no [...] *império da razão, como um instrumento privilegiado nas mãos do ser humano que lhe permite ordenar a atividade científica e técnica.* Esta crença obstinada, essa manifestação de fé irrestrita no poder da racionalidade se expressa na certeza na unidade da razão, que passa a ser o núcleo articulador de todas as demais variações, sejam elas religiosas, morais ou de qualquer outra ordem.

A racionalidade consistiria num procedimento de justificação de nosso conhecimento, de nossas crenças e de nossas ações, procedimento realizado com base em um suposto conjunto de critérios fixos e imutáveis que garantiriam a verdade e a validade universal daquilo que se afirma, crê ou faz. (NOGARO, 2002, p. 43).

A crença na existência de um modelo único e exclusivo de bem, de verdade e de beleza resultou no estabelecimento e na primazia de uma forma particular de civilização. São pressupostos essenciais ao conceito de modernidade: a percepção de mundo como

ordenado e cognoscível; o desenvolvimento da história como processo linear e progressivo; a concepção de indivíduo como centrado e estável, para o qual está definido um modelo de desenvolvimento e comportamento social. Nesta perspectiva, ser um indivíduo

[...] totalmente realizado é ser maduro e adulto, independente e autônomo, livre e auto-suficiente, e, acima de tudo, racional, um indivíduo cujas qualidades servem todas à razão, a qual potencializaria aos indivíduos conquistarem a liberdade social, política e cultural (DAHLBERG, 2003, p. 34).

A crítica contemporânea ao paradigma da modernidade tal como se apresenta nos séculos XIX e XX, nos quais a racionalidade empirista se converte em racionalidade técnica-instrumental,¹⁷ se volta justamente contra a afirmação de fé incontestada no progresso sem fim da sociedade humana, com base nos avanços do conhecimento científico que permitiria um crescente domínio sobre o mundo da natureza e sobre a vida humana.

Esse predomínio da razão suprema, dona da verdade e cumpridora de sua própria promessa começa a esgotar-se. Apesar da ambição e do otimismo do Iluminismo e do Positivismo dele derivado, em relação às possibilidades de a razão e a ciência conduzirem a uma etapa de liberdade e felicidade para a sociedade como um todo, esse ideal tem sofrido permanentes ataques já ao final do século XIX. No entanto, foram os terríveis fatos¹⁸ ocorridos no século XX, que acentuaram a crise do *enorme transatlântico dos sonhos modernos* (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Essa calamitosa história contemporânea, contada por alguns e vivida por outros, motivou (e ainda motiva) muitos teóricos a questionar os fundamentos racionais da modernidade e sua fé em uma verdade confiável, de valor neutro. Entre esses teóricos, destacam-se Theodoro Adorno e Max Horkheimer, fundadores da Escola de Frankfurt e da teoria crítica, que em sua obra *Dialectic of Enlightenment*, publicada logo após o término da 2ª Guerra Mundial, questionaram por que a humanidade, [...] *em vez de entrar em uma*

¹⁷ A *razão técnico-instrumental* está referida ao fazer prático, àquilo que pode ser aplicado com rapidez e precisão. É nesta perspectiva teórica que se apóia, no plano político-ideológico, o neoliberalismo, que com suas exigências de eficácia e eficiência a comandar as ações humanas, invadiu todos os domínios da vida social, inclusive o da educação.

¹⁸ Cito alguns desses eventos que julgo serem os mais terríveis, a partir dos quais parece não haver nenhuma esperança na razão humana: 1ª e 2ª guerras mundiais, a destruição de Hiroshima, Nagasaki, o Holocausto, guerra do Vietnã, os conflitos atuais no Oriente Médio, etc.(...), e um pouco mais perto de nós a fome, a miséria, a sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e de oportunidade, o racismo, entre outros.

condição realmente humana, está mergulhando em um novo tipo de barbarismo. (DAHLBERG, 2003).

A percepção do papel desempenhado pela ciência como detentora de verdades, também sofreu grandes mudanças, a partir do seu próprio desenvolvimento, quer no terreno das ciências físicas quer no terreno da Biologia. As explicações deterministas que obedecem a leis imutáveis, para qualquer fenômeno natural ou até mesmo aqueles relacionados aos comportamentos humanos, foram gradativamente descartadas em favor do relativismo, do probabilismo e da provisoriedade em relação ao conhecimento científico e às próprias leis da natureza. Neste sentido, afirmava Ilya Prigogine por ocasião do Encontro Interdisciplinar Internacional “Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade” (1991), [...] *estamos chegando ao final da ciência convencional, mas também nos achamos num momento privilegiado: o momento em que surge uma nova perspectiva da natureza. Estamos só no começo. Fica muito por fazer* (PRIGOGINE, 1991).

As novas inflexões assumidas na ciência, na filosofia e na sociologia determinaram que o paradigma da modernidade passe a viver, no campo teórico especialmente, um processo de depreciação e perda de reputação, resultando no enfraquecimento de sua capacidade teórica e de sua aptidão a responder aos problemas contemporâneos. Fertilizasse, desta forma, o terreno para a crise e o descrédito nos princípios que a sustentavam.

Subjacente ao crescente descrédito que abarca a modernidade e seus propósitos, está a verificação da sua incapacidade de compreender e acomodar a contingência humana, a diversidade e a complexidade. Desta forma, a aceitação da crença na razão, nas certezas, na coerência, na continuidade, começa a esmorecer. Isso não significa, porém, o abandono completo do projeto da modernidade em favor de um novo paradigma, o da pós-modernidade; revela, na verdade a relação contraditória entre dois projetos, o que caracteriza, segundo Santos (2005), um período de transição paradigmática. Isto significa ser importante não desconsiderar as contribuições e influências do Iluminismo e da razão instrumental para a sociedade contemporânea, uma vez que nem tudo é moderno, nem pós-moderno. A respeito disso, diz Santos:

A relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de

transição em que há momentos de **ruptura** e momentos de **continuidade**. (SANTOS. B, 2005, p. 103).

Trata-se, portanto, de investir no processo de superação pelo qual vem passando a modernidade, compreendendo sua obsolescência na medida em que já cumpriu algumas de suas promessas, mas, ao mesmo tempo, admitindo sua incapacidade de cumprir outras promessas. Neste quadro, a situação presente, tanto no que se refere ao cumprimento como ao déficit na realização de algumas promessas, se apresenta [...] *como de vazão ou de crise, mas que é, em nível mais profundo, uma situação de transição* (SANTOS, B. 2005, p. 77).

A relação entre modernidade e pós-modernidade é examinada por Pérez Gómez (2001, p. 23) quando este menciona que a denominação pós-modernidade, de maneira intencional, parece ressaltar o prefixo “pós”, levando-nos fatalmente ao substantivo modernidade. Afirmando que há algo de moderno na tentativa de estabelecimento da pós-modernidade, o autor argumenta que, mesmo que a tentativa seja de negar ou superar, o designado como modernidade continua sendo o centro fundamental de discussão e atenção. E estará, portanto, [...] *em estreita relação com a definição que se faz desta época da humanidade em que se começa a caracterizar a pós-modernidade*.

3.2 Perspectivas Da Pós-Modernidade – Desconstruindo Certezas

De início vale lembrar que o conceito de pós-modernidade não é unívoco, ou seja, ele comporta distinções, algumas delas bastante sensíveis, em função das teorizações de diferentes autores. Por isso, parece difícil, na verdade quase inadequado, falar-se em um “projeto da pós-modernidade”. Todavia, esse discurso polissêmico guarda alguns pontos de inflexão na negação aos pressupostos epistemológicos que sustentaram e sustentam a análise e o pensamento modernos, tais como a crença na razão e no progresso, e no poder emancipatório da ciência (SILVA, 1993), ou ainda, a primazia do sujeito individual “autônomo”, o sujeito de “livre escolha”.

Para Peter Mc Laren (1993), a pós-modernidade pode ser descrita como [...] *uma época de 'coupure' cultural e epistemológica, uma época na qual as fronteiras culturais e*

epistemológicas estão se desfazendo e os gêneros disciplinares se tornando indistintos. (MC LAREN, 1993, p. 15). Mais adiante em seu texto, o autor enuncia:

O termo 'pós-moderno' é um termo fugidio e seus referentes estão saturados de significados que se sobrepõem. Refere-se simultaneamente ao estado da cultura de consumo contemporânea, a complexos de estados de espírito metropolitanos e a novas tendências nas teorias contemporâneas do sujeito social (MC LAREN, 1993, p. 23-4).

Em minha tentativa de acercar-me do conceito de pós-modernidade, valho-me ainda do autor quando afirma:

[...] esse conceito tem proporcionado toda uma nova gama de articulações paradigmáticas que podem ser usadas para repensar a produção do conhecimento fora de um quadro de referência que tende a reduzi-lo a uma totalidade homogênea, assim como para abrir espaços semânticos para uma política cultural subversiva e renovadora (MC LAREN, 1993, p. 23).

O que deve ser retido como característica mais clara do ideário é que, adversária das pretensões modernas, a pós-modernidade se “despe” dos grandes princípios e das certezas absolutas, para inaugurar um novo modo de entender e viver o presente. Neste novo modo de estar no mundo, é privilegiada a aceitação da pluralidade, da indeterminação, da descontinuidade e da tolerância para que os seres humanos possam percorrer novos caminhos e vivenciar novas experiências.

A partir de meados da década de 1960, a perspectiva pós-moderna se fortalece em seu desafio não só à modernidade e ao Iluminismo como às correntes teóricas atuais, tais como, por exemplo, o estruturalismo¹⁹. A modernidade e seus princípios entram em declínio, também como consequência de sua forma de se relacionar com o desenvolvimento

¹⁹ Nas ciências humanas, o estruturalismo constitui-se como a designação genérica das diversas correntes que se baseiam no conceito teórico de estrutura, e no pressuposto metodológico de que a análise das estruturas é mais importante do que a descrição ou interpretação dos fenômenos, em termos funcionais. Já para área da antropologia o estruturalismo constitui-se como um método de análise e interpretação dos fenômenos sociais que, partindo do pressuposto de que estes têm uma natureza simbólica e comunicacional, procura entendê-los como estruturados em sistemas de relações lógicas, formais, que vigoram num nível inconsciente nos diversos aspectos da vida coletiva, de tal modo que, pela elaboração de modelos conceituais abstratos, e operando permutações entre seus elementos, se possa alcançar um grau crescente de generalização do conhecimento sobre as sociedades humanas. (BLACKBURN, 1997)

no capitalismo. Santos (2005, p. 102) menciona que o poderio do capitalismo produziu duas conseqüências: *por um lado, esgotou o projeto da modernidade, por outro lado, fê-lo de tal modo que se alimenta deste esgotamento e se perpetua nele.*

Esta perspectiva econômico/política é também assinalada por Mc Laren ao destacar a idéia de Kobena Mercer (1990), que apresento a seguir por considerá-la, embora longa, muito oportuna para ilustrar as distinções entre modernidade e pós-modernidade e a importância de considerar a dimensão política envolvida na discussão entre as duas concepções.

Se a modernidade definiu uma arena política de democracia burguesa organizada em torno do Estado e em torno de um conjunto particular de representação - votamos em alguém e se espera que esse alguém fale por nós ou em favor de nossos interesses - então poderíamos dizer que a pós-modernidade envolve lutas não apenas em torno do Estado, em torno da justiça legal e sócio-econômica [...] mas também em torno de novas formações culturais, nas quais novos sujeitos encontram a agência democrática [...] e suas vozes como agentes de representação. (MERCER, *apud.* MC LAREN, 1993, p. 15).

Para alguns teóricos, como Edgard Morin (2003), a pós-modernidade difunde a essência híbrida da vida humana, de um mundo onde os opostos não se repelem, de um mundo onde há unidade na diversidade e diversidade na unidade, de um mundo onde não há realidade ou conhecimento absolutos. Na perspectiva pós-moderna, *não há entendimento universal que exista fora da história ou da sociedade que possa proporcionar bases para a verdade, para o conhecimento e para a ética;* o mundo e nosso conhecimento dele são vistos como socialmente construídos (DAHLBERG, 2003, p. 39).

Nesta direção, Santos (2005) diz que o principal diferencial entre a modernidade e a pós-modernidade é que, para esta última, as necessidades não são inferências de um exercício filosófico, por mais exaustivo que este possa ser, mas da imaginação social e estética produzida no cotidiano das vivências coletivas e individuais.

Por estas razões, os pensadores contemporâneos se eximem ou cessaram de buscar verdades absolutas e passaram a tentar compreender os significados das coisas da vida, que numa perspectiva pós-moderna são entendidas como locais, específicas do contexto e socialmente construídas. Assim, como afirma Santos (2005, p. 111), [...] *quanto mais*

global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções. São soluções movediças, radicais no seu localismo. Nesta perspectiva, o mundo e o conhecimento são sempre construídos a partir de um ponto de vista particular, submerso nas vivências sociais produzidas pelo próprio sujeito.

Entretanto, ainda que o pensamento pós-moderno não possa ser visto como um corpo uno, é possível destacar *uma complexa constelação de peculiaridades* que o definem. Assim, apresentarei brevemente os três principais temas apontados e discutidos por Pérez Gómez (2001, p. 26-9) e por Dahlberg (2003, p. 39-41).

1) *Perda de fé no progresso*: detecta-se como um dos primeiros sintomas do pensamento pós-moderno. Alcança seu ápice quando surge a necessidade de submeter a exame a compreensão moderna de história, linear, ilimitada, cumulativa, e padronizada para toda a humanidade. A perda da fé no progresso ou no modelo de progresso construído pela modernidade se constitui em detonador da incredibilidade nas metanarrativas.

Dahlberg (2003), apoiando-se em Lyotard (1984), comenta sobre as “grandes narrativas”.

Lyotard fala de “metanarrativas” ou “grandes narrativas”, teorias históricas e filosóficas abrangentes do progresso universal e da perfectibilidade produzida dentro do Projeto da Modernidade, como o marxismo, o liberalismo ou a ideologia do progresso, através da modernização ou da industrialização. [...] A todo destino humano e a todo acontecimento foi atribuído significado por meio dessas grandes narrativas [...] (DAHLBERG, 2003, p. 39).

Para o pós-modernismo é chegado o momento em que essas grandes construções teóricas abrangentes deixam de ter sentido, pois a mutável realidade social impele a perceber as construções sociais como relativas e contextualizadas, dando espaço, assim, às “pequenas narrativas”, que se estabeleceram como formas de conhecimento local, que é próprio ao micro-corpo social no qual a narrativa se desenvolve.

2) *Crise de legitimação*: esvaziada a eloqüência das grandes narrativas, a racionalidade começa a ter seu fundamento re-examinado, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento como verdade objetiva e às certezas morais e científicas.

A perda de fé no progresso e a dissolução da crença na racionalidade levam o ser humano a ter que aprender a viver a incerteza, a desenvolver uma “ética pessoal” como característica da “política de vida”, ética esta que, por muitas vezes, se transforma na “ética do vale-tudo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 27).

Se não há uma forma ótima, racionalmente fundada, de ser no mundo, qualquer configuração cultural ou qualquer modo de ser individual ou coletivo pode reivindicar sua legitimidade. Encontramo-nos diante do abismo de afirmar que vale-tudo pelo mero fato de existir, frente à dificuldade de encontrar critérios de discernimento e contraste, entre o respeito à diversidade e a afirmação do relativismo, da incomensurabilidade de culturas e comportamentos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 28).

O grande desafio a ser enfrentado é o amálgama de fronteiras e de papéis, cuja consequência é o estabelecimento de um limiar nebuloso entre os limites do bem e do mal, do certo e do errado. É certo que o próprio pensamento pós-moderno problematiza a idéia de opostos binários como bem e mal, certo e errado; mesmo assim o ser humano social, político e econômico necessita fazer opções na sua cotidianidade em sociedade, pois a cada momento precisa decidir-se por esta ou por aquela ação ou, dizendo de outra maneira, pela honestidade ou pelo cinismo, pela honra ou pela desonra e assim por diante. Vivemos em um mundo onde os valores não encontram terra firme para criar raízes (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

3) *Crise de representação*: uma vez esgotada a fé nas grandes narrativas, no fundamento da racionalidade, no progresso, nas possibilidades de desenvolvimento pleno da sociedade humana, as únicas convicções que restam são a certeza na incerteza, no pluralismo, na realidade híbrida e efêmera, na transitoriedade do conhecimento.

É justamente nestas incertezas que se instala a crise da representação, pois não há mais convicção sobre o que seria uma representação apropriada da realidade social ou da realidade objetiva. O fato é que não se sabe como produzir uma verdade sobre a realidade, porque não se acredita que esta verdade exista.

Um possível encaminhamento para esta questão é oferecido por Dahlberg (2003, p. 40), quando diz que sob o ponto de vista do pensamento pós-moderno *não há realidade isolada, apenas muitas realidades em perspectiva, então a construção substitui a*

representação. Assim, é fundamental a asserção da justaposição de culturas, do multiculturalismo, da tolerância e da argumentação teórica do outro.

É importante que não se entendam os temas do pensamento pós-moderno como excludentes do pensamento da modernidade iluminista, pois não se tenciona apontar um ou outro como melhor explicitador de verdades, mas sim discuti-los para que sejam mais bem compreendidos. Ambos foram constituídos historicamente, contendo em si rupturas e continuidades; portanto, seria contraditório reduzir os limites da discussão a um “ou” outro, especialmente quando nossa discussão envolve o campo educacional. É o que aponta Giroux (1993, p. 42-43), ao observar que as categorias centrais que originaram as várias versões da teoria e da prática educacionais foram fornecidas pelo modernismo em suas formas quer reacionárias quer progressistas. Por isso, lembra ele no mesmo texto, os educadores que pretendem formular uma pedagogia crítica devem procurar tirar proveito das “melhores iluminações, tanto do modernismo quanto do pós-modernismo”. E o autor refere-se ao pensamento de Ernesto Laclau (1988) que chama a atenção de que *o pós-modernismo não pode significar uma simples rejeição da modernidade; em vez disso, ele envolve uma diferente modulação de seus temas e categorias*. (GIROUX, 1993, p.43).

3.3 Transição, Ruptura e Continuidade: Crianças Populares Urbanas entre A Modernidade e a Pós-Modernidade

Para autores como Pérez Gómez (2001) e Bauman (1998 e 2001), a pós-modernidade inverte as feições valorativas da modernidade, preferindo, por exemplo: o conhecimento local às metanarrativas; a singularidade à universalidade; o plural ao singular; a diversidade ao consenso; o multiculturalismo à cultura única; o local ao global; e assim por diante. Entretanto, ainda que os citados projetos constituam-se de pensamentos tão distintos, Dahlberg (2003) afirma que seria um erro concluir por uma ruptura ou uma completa oposição entre o pensamento moderno e o pensamento pós-moderno, uma vez que o primeiro continua predominante na condução das ações sociais e individuais, que hoje assume uma dimensão mundial, ou se preferirmos, globalizante. A problemática que abarca essa discussão é muito mais complexa, pois mesmo diante da negação do discurso

modernista, fomos criados sob sua influência, o que nos fez enraizar um pouco do que somos nesta forma de compreensão do mundo. Uma demonstração clara dessa permanência é facilmente detectada nos entendimentos predominantes sobre o papel e os espaços da educação: educação como preparatória para o mundo do trabalho, como compensatória de carências sociais, culturais e econômicas, como disciplinadora, como detentora de conhecimentos pré-definidos a serem ensinados, entre vários outros que poderíamos mencionar. A perenidade dessas concepções, apesar das denúncias dos pensadores pós-modernos, é facilmente explicada se percebida a distância entre os discursos teóricos e injunções que comandam a realidade da vida social.

Para minha compreensão dessa distância, foi esclarecedora a advertência feita por André Goodwin (1990), referida por Mc Laren, quanto ao perigo de se confundir teoria social pós-moderna e condição pós-moderna, pois, diz Goodwin

[...] ao fazer coincidir o pós-modernismo “como teoria” e “como condição”, a primeira encontra-se interessada em promover a segunda, senão moralmente e/ou politicamente, então, pelo menos, como uma forma cultural de maior importância do que a permitida pelos fatos (GOODWIN, 1990, ap. MC LAREN, 1993, p. 24).

Este alerta chamou minha atenção para o fato de que a mera denúncia teórica em relação às condições sociais e culturais em que está mergulhado o mundo contemporâneo, por conta da primazia dos pressupostos da modernidade, não opera realmente sobre essa conjuntura, na medida em que a racionalidade moderna atende a interesses políticos e econômicos mais poderosos. Conhecemos muito de perto como essa “condição humana” da contemporaneidade se apresenta nas relações de sujeição e destituição da dignidade humana, expressas na exclusão de determinadas “categorias” de indivíduos assim como nos enganosos discursos que sustentam os sistemas políticos. A iniquidade dessa realidade é muito bem descrita por Mc Laren, já no início de seu texto, que me permito transcrever:

A democracia é corrompida por sua relação contraditória com os próprios objetivos aos quais é dirigida: a liberdade humana e a justiça social. Na presente junção histórica, os discursos da democracia continuam a circular sob o disfarce de apelos desinteressados e a se revelar estranhos à luta pela igualdade social. A realidade da democracia é invalidada pelo predomínio de uma

nova institucionalização pós-moderna da brutalidade e pela proliferação de novas e sinistras estruturas de dominação, tendo ao fundo as insistentes vozes dos destituídos e dos marginalizados (MC LAREN, 1993, p. 9).

Se tal é o contexto, é fácil entender que a concepção de escola de educação infantil, sobretudo a destinada a atender crianças populares, encontra-se ainda imersa na racionalidade moderna. Segue-se acreditando na “neutralidade” dessa instituição, em sua capacidade de suprir carências sociais históricas através de uma educação compensatória como “ensinadoras” de um conhecimento também neutro, universal e construído cientificamente. Por mais que se tente inovar nas decisões sobre o que ensinar e sobre metodologias de fazê-lo melhor, o processo educacional continuará a se desenvolver com ênfase na disseminação e aquisição de conhecimentos “prontos” e de valores legitimados socialmente.

As concepções de primeira infância e, conseqüentemente as instituições pensadas para ela, são construídas socialmente a partir de contradições, de regras ou convenções pré-estabelecidas, diálogos, encontros entre diferentes, vivências de opções que são feitas pelos sujeitos inseridos em contextos específicos. Por isso, a análise dessas construções não pode ignorar que ambas – crianças e instituição – estão sob a influência não só do pensamento moderno dominante como das peculiaridades dos distintos contextos em que se constroem. Minhas vivências como educadora e como pesquisadora que construiu esta Tese me autorizam a afirmar que a discussão teórica sobre modernidade e pós-modernidade não costuma gerar controvérsia ou polêmica no interior de qualquer instituição escolar de educação infantil popular. Com raras exceções²⁰, as educadoras que nela atuam desconhecem essa discussão. Nessas instituições, os projetos da modernidade e da pós-modernidade são perceptíveis apenas seja na organização das rotinas cotidianas seja nas influências diretas que a cultura institucional exerce sobre a vida e os modos de estar no mundo das crianças e das educadoras.

²⁰ O conhecimento teórico que possa circular em uma Creche ou Escola de Educação Infantil populares dependerá da formação das educadoras. No caso das instituições municipais, mantidas integralmente pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, essas educadoras geralmente possuem curso superior na área da Educação.

Como já pode ser percebido, este texto não tem a pretensão de responder se vivemos na modernidade ou na pós-modernidade, até porque acredito que os dois projetos fazem parte do presente imediato. O que julguei ser indispensável na constituição de minha Tese foi compreender ambos os projetos, em face da necessidade de analisar com mais acuidade o que influencia a totalidade das construções presentes no modo de vida das crianças populares. Nessa tentativa de compreensão das diferentes posições de autores vinculados teoricamente à pós-modernidade, pude perceber dissonâncias e, em alguns casos, até mesmo certa dose de autoritarismo, no processo de desconstruírem a racionalidade moderna e “imporem” o pensamento pós-moderno. Assim, embora reconhecendo a pertinência dos argumentos que propõem a ruptura, pareceu-me mais prudente adotar alternativas que apontem para um processo de transição teórica na busca de entender a realidade do mundo atual. Esta é, aliás, a via apontada por Santos (1997) ao propor as “mini-racionalidades e a resistência” como formas de pensar e estabelecer uma política pós-moderna. Por isso, julgo importante referir na íntegra, o que ele chama de sua tese principal:

A idéia moderna de racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades ao serviço de uma irracionalidade global, inabarcável e incontrolável. É possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser parte de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível pós-modernidade de resistência (SANTOS. B, 1997, p. 102).

Considero este alerta muito válido no sentido da análise de meu objeto de pesquisa, uma vez que este se encontra mergulhado num contexto determinado fundamentalmente pelas condições sociais e que estas deverão ser analisadas à luz dos dois projetos.

Ao embate entre moderno e pós-moderno, Sarmiento (2005) é um dos autores que nos oferece uma alternativa ao afirmar que “hoje vivemos no coração da segunda modernidade”, em um contexto acometido por acelerações, retardamentos e descompassos, no qual é preciso considerar as contradições, as ambigüidades e a complexidade que constituem os temas da vida cotidiana; aparentemente simples esses componentes por vezes se evidenciam, por vezes se ocultam ao nosso olhar desavisado. Mas certamente são esses componentes ocultados ou que aparecem velados no cotidiano que envolve/constitui a vida

e o modo de ser e estar no presente das crianças populares urbanas, que precisam ser descobertos, compreendidos e discutidos, pois é importante que ocorra um movimento no sentido de buscar compreender as inter-relações entre a forma de ser e estar no mundo destas crianças populares e a instituição de educação infantil criada para atendê-las, neste caso a creche comunitária. Este foi o sentido maior da realização desta Tese: buscar compreender a construção dessa infância reduzida a “pequenos caquinhos”, como afirmou Arroyo (2004).

Como observa Sarlo (1997, p. 39), *a infância já não proporciona uma base adequada para as ilusões de felicidade*, como em outros tempos, quando era percebida como o recanto da inocência, da docilidade, do pequeno ser que inspirava cuidados, proteção e amor. Hoje, o “alimento” do dia-a-dia das crianças das camadas populares são os conflitos, complicações, frustrações e complexidade; logo, é necessário que se estabeleça uma crise na forma de ver e pensar a(s) infância(s) carente(s) para que se promova a ruptura nos processos de neutralidade e de padronização. É preciso abandonar a visão romântica e ingênua do mundo da infância, herdada da modernidade iluminista, como perfeito, regular e harmonioso, pois esse tipo de entendimento conduz ao afastamento da compreensão real das condições e dos componentes que conformam/constituem a vida desses pequenos seres humanos.

A contribuição do pensamento pós-moderno é fundamental para essa compreensão: deixa-se de acreditar que possa existir [...] *algo como “a criança” ou “a infância”*, como alguma coisa que possa ser definida com exatidão. Em vez disso, entende-se que existem diferentes crianças e diferentes infâncias, construídas “por nossos entendimentos” da infância e do que as crianças são e devem ser (DAHLBERG, 2003, p. 63).

Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância pode determinar as instituições que proporcionamos a elas e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições (DAHLBERG, 2003, p. 63-4).

Mesmo que Dahlberg (2003) afirme que se pode escolher quais entendimentos e visões são construídos sobre a criança e a infância, nossas opções não estão livres de influências históricas preconceituosas e distorcidas, que facilitam que se “fabrique” um retrato de criança e de infância descolado de sua inserção cultural específica, ao não examinarmos consistentemente as inter-relações sociais e afetivas estabelecidas na comunidade onde estes pequenos estão inseridos.

Assim, o desafio - não resolvido - imposto pela Segunda Modernidade às instituições que trabalham com a criança pequena seria o da superação de uma longa história higienista e assistencialista, voltada especialmente ao auxílio à população de crianças economicamente desfavorecidas. O fracasso frente a este desafio tem se expressado em duas conseqüências principais, quais sejam: contextos educacionais diferenciados em função da origem social da população atendida; a perpetuação de propostas educacionais que oscilam entre cuidar e educar, apresentando extrema dificuldade em articular as duas funções que deveriam ser inseparáveis.

Esta situação em alguns casos impossibilita, em outros obstaculiza a que a criança construa e fortaleça sua rede de significações e de compreensão da realidade. Mais grave ainda, as propostas educacionais institucionais não revelam o respeito às individualidades nem a preocupação com o desenvolvimento dos afetos e sentimentos pessoais dos pequenos ou com a forma como estes estão se percebendo e se firmando como sujeitos.

Pensando mais especificamente nas crianças populares urbanas, algumas situações parecem irredutíveis, como por exemplo, “a desigualdade no acesso aos bens simbólicos”. Como já assinalado, no município de Porto Alegre, as escolas de educação infantil destinadas a esta infância são em sua maioria escolas comunitárias conveniadas com a prefeitura municipal. Tais instituições trazem, desde seu nascedouro, contradições preocupantes, passando, na maioria das vezes, a constituir-se em locais educativos precários, tanto na estrutura física, quanto no atendimento (SARLO, 1997). Entretanto, mesmo rondadas pelo fantasma do descrédito, as escolas infantis comunitárias continuam a ser procuradas pelas camadas populares, que nelas buscam instrumentos culturais que passarão a fazer parte de seus perfis, formando uma base para uma desejada – e bastante improvável – ascensão a novas dimensões.

Acredito ser oportuno esclarecer minimamente o que são as escolas de educação infantil comunitárias, espaço privilegiado da realização desta pesquisa. Sua criação se configura em sua maioria como formas alternativas que as camadas populares encontram para sanar sua necessidade de educar e de encontrar “com quem deixar” seus filhos para irem trabalhar. Essas escolas geralmente são dirigidas pela associação de moradores da comunidade, sendo o presidente desta, na função de diretor escolar, quem decide sobre a contratação de funcionários e de educadores, bem como sobre outras tantas questões que normalmente são deliberadas pela chefia técnico-pedagógica de uma instituição educacional.

De acordo com Susin (2005), algumas outras instituições do terceiro setor (público não-estatal) como associação comunitária, clubes de mães, associação religiosa, também se responsabilizam, em parceria com o poder público municipal, pela oferta da educação infantil, em espaços privados. Entretanto, mesmo sendo uma “parceria”, o poder público monitora e regula as atividades realizadas por estas instituições, uma vez que se compromete com parte dos custos deste atendimento.

Tavares (1993) refere-se a estas escolas como “respostas oficiais” às insatisfações das camadas populares.

Hoje, mais de vinte anos decorridos de sua criação em todo Brasil, enquanto “proposta/resposta” não-oficial à ausência da escola pública para todos, as escolas comunitárias vêm se consolidando no cenário educacional. Deixam de ser, portanto, apenas uma “alternativa popular” à ausência da escola oficial, mas, sobretudo, dada a sua crescente institucionalização, transformam-se em alternativas do próprio Estado, isto é, “resposta oficial” para as demandas educativas das classes populares no país (TAVARES, 1993, p. 161).

É interessante observar que Tavares escreveu este texto há quatorze anos; logo não se trata mais de vinte, mas sim de mais de trinta anos decorridos desde a criação das escolas comunitárias, entre elas as escolas de educação infantil. Após todo este tempo, restam ainda muitas dúvidas, mas uma coisa parece clara: esta “resposta oficial” não é uma resposta provisória como a política educacional e social brasileira queria fazer acreditar.

A transformação da alternativa provisória de escola em solução permanente atualmente ganha relevo quando se propõe a expansão do número de creches comunitárias para a melhoria da educação da primeira infância, associando erroneamente o aumento no número de creches à melhora nas formas de seu atendimento. Para compreender melhor esse processo, fazem-se necessárias algumas aproximações com a história das creches comunitárias no Brasil, a fim de entender seu movimento no cenário educacional atual.

O movimento pela criação das creches comunitárias iniciou-se ao final da década de 1970, com a ascensão dos movimentos populares, quando grupos de mulheres de periferia perceberam essas instituições como uma forma de fortalecimento do trabalho comunitário e um meio concreto para sanar a demanda das mães trabalhadoras por um lugar que se responsabilizasse pela guarda de seus filhos, permitindo-lhes trabalhar fora de casa.

Como as comunidades populares não tinham condições econômicas para a manutenção de tais espaços, passaram a recorrer a convênios, o que em muitas comunidades criou certa acomodação quanto à resolução dos problemas financeiros, tendo um resultado às avessas, ou melhor, desmobilizando a comunidade (ARROYO e DAYRELL, 1986).

Inicialmente, a maioria das creches comunitárias recebia auxílio financeiro da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Com sua extinção durante o governo Collor de Melo (1990/1992), algumas creches comunitárias ficaram financeiramente desamparadas, outras ainda tiveram que fechar as portas. É neste momento que se instala a parceria público/privado no atendimento educacional a crianças menores de 6 anos. Susin (2004) menciona que para a implementação desse convênio no Município de Porto Alegre foram organizados encontros entre os cidadãos civis e o CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente).

Os princípios e parâmetros criados a partir destas discussões compõem documento emitido pelo CMDCA [Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente], a Resolução 030/93, que estabelece normas básicas para a celebração dos convênios. Nesta Resolução, a creche é definida enquanto espaço de direitos específicos da criança de zero a seis anos, direito a ser assegurado através de políticas públicas que garantam o atendimento integral da criança, sem descuidar do seu caráter educacional e político, devendo contemplar melhorias qualitativas no trabalho realizado pelas creches (SUSIN, 2004, p. 8).

O poder municipal, por intermédio de convênios com as creches, tem o compromisso de repassar mensalmente à entidade mantenedora da creche – no caso das creches comunitárias a mantenedora é a própria Associação de Moradores – um determinado valor, relacionado ao número de crianças atendidas, usando como base de cálculo o custo/grupo de crianças atendidas e não o custo/aluno.

É importante mencionar, ainda em relação ao convênio, que este cria imediatamente uma estrutura de interferência direta do Estado na autonomia das instituições, pois através de exigências burocráticas, obriga que o trabalho seja orientado a partir de um “modelo estrutural imposto, além de transferir para a população da periferia grande parte do ônus da assistência que o próprio Estado deveria assumir” (ARROYO e DAYRELL, 1986, p. 70).

Neste encadeamento, mesmo a instituição se “desdobrando” com suas finanças, o valor do convênio mal cobre as despesas com os salários dos funcionários. Essa situação tem resultado em escolas de educação infantil comunitárias, que funcionam com poucos recursos do Estado, utilizando educadores leigos, com projetos pedagógicos débeis e inconsistentes. Contudo, é nesta configuração que vêm se dando o que alguns chamam de “democratização da educação infantil”, expressa, na verdade, no crescimento vertiginoso do número das escolas comunitárias de Educação Infantil. Frente a esta realidade, somos compelidos a pensar os caminhos/descaminhos nos quais vêm se configurando a educação da primeira infância e as estratégias das políticas educacionais públicas que as consolidam.

Tavares (1993) alerta que não se pode perder de vista que as escolas comunitárias, antes de representarem uma alternativa à escola de educação infantil pública, constituem-se como uma alternativa à sua inexistência. Esse tipo de política educacional pública reforça o descaso e a exclusão social não apenas das crianças das camadas populares, mas da própria camada popular.

Para além de hostilizar ou dar crédito a esses espaços de educação e cuidado, é necessário aclarar o modo como as escolas de Educação Infantil comunitárias têm se constituído em um projeto escolar de atendimento à primeira infância popular. Compreender esse projeto e os mecanismos que utiliza para se concretizar pode nos ajudar a entender o modo como as crianças acolhidas por tal projeto constroem suas infâncias e

sua maneira de viver o cotidiano, uma vez que é no espaço escolar - que não pode ser entendido destacado do contexto no qual está inserido - que passam a maior parte de suas infâncias e onde vivenciam processos de construção e reconstrução de suas relações com os outros e com o mundo.

Não obstante, não se pode deixar de questionar quanto ao espaço social – das relações sociais, de se perceber como gente – que se criam nessas instituições. Sob uma perspectiva pós-moderna, provavelmente se afirmaria que, ao se pensar um atendimento educacional para a primeira infância, este seria “baseado em relacionamentos, encontros e diálogos”, estabelecendo “um local de vidas compartilhadas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças” (DAHLBERG, 2003, p. 82). É certo que as vidas são compartilhadas e que existem os relacionamentos entre adultos e crianças nas escolas comunitárias de educação infantil e nas comunidades populares, mas o preocupante são as condições em que estes se dão, principalmente por dois motivos.

Em primeiro lugar, porque as relações estabelecidas dentro da instituição educacional não abarcam preocupações verdadeiramente pedagógicas, pois se limitam ao cuidado, só esporadicamente trabalhando – pintura, recorte, sem diálogo²¹, apenas com uma apresentação do tema - com um tema que gira em torno de uma data comemorativa ou de algum assunto em voga. Essa opção de trabalho deve-se à inexistência de formação da grande maioria de educadoras das creches comunitárias. As funções das educadoras, assim como as de direção e coordenação das creches comunitárias são assumidas por pessoas da comunidade, que, salvo as raras exceções no caso de instituições assumidas por entidades religiosas, geralmente, não concluíram sequer o ensino fundamental. Essa educação empobrecida, limitada aos recursos precários e escassos, de que a própria comunidade dispõe, sem acrescentar elementos mais elaborados da cultura social e da cultura escolar limitam a aproximação das crianças populares urbanas a ferramentas sociais a que facilmente têm acesso crianças de outras classes sociais.

Como segundo motivo, percebe-se que, no tocante à relação da instituição escolar com a comunidade, há muitas tensões, expressas nas críticas e conflitos de ambos os lados, chegando não raramente a extremos de agressão física. Na forma com que se relacionam

²¹ Quando utilizar o termo “diálogo”, estarei me remetendo à compreensão discutida por Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente* (1996) e *a Pedagogia do Oprimido* (1987).

escola e comunidade, o diálogo e o encontro amistoso entre sujeitos não é uma constante. Logo, esse permanente clima de embate, somado à desinformação sobre o que seria um processo educacional, desarticula e desmobiliza as relações na comunidade, dificultando uma reação conjunta na busca de seus direitos como cidadãos.

Não é minha intenção criticar ou maldizer o trabalho realizado pelas educadoras populares; ao contrário, admiro sua força e persistência no enfrentamento dos problemas do dia-a-dia. Essas educadoras, mulheres da própria comunidade ou de comunidades que vivem em condições semelhantes, são muito corajosas e preocupadas com o bem-estar das crianças. Infelizmente isso não basta para que realizem um trabalho que articule o cuidar e o educar às preocupações pedagógicas, pois lhes falta formação mínima para pensar e colocar em prática uma proposta pedagógica, por mais simples que seja. Acredito que o caminho é pensar uma maneira de oferecer formação que lhes seja passível de compreensão e de pôr em prática no cotidiano.

A conjugação desses vários fatores e forças constitui o espaço físico, intelectual e emocional das crianças dos segmentos populares, e é onde suas infâncias são produzidas. Assim, mesmo sendo a infância um *fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente*; por este motivo é necessário que os processos educacionais direcionados à primeira infância potencializem espaços para que novas possibilidades sejam exploradas, contribuindo para a construção de *uma colcha de retalhos pluralista de coexistentes visões de mundo e experiências de vida* (DAHLBERG, 2003, p. 71).

Como já assinali ao referir autores como Mc Laren e Giroux, por mais que a teoria social insista na afirmação de que “vivemos” num mundo pós-moderno, os pressupostos da pós-modernidade não chegaram ou chegaram de modo muito incompleto ao espaço educacional e de vida das crianças das camadas populares. Este espaço que deveria operar no sentido de os sujeitos se encontrarem com suas possibilidades, coletiva ou individualmente, ainda não é projetado de forma mais sistemática nas propostas pedagógicas e no cotidiano escolar das creches comunitárias. Por outro lado, se pensarmos na complexidade, contradição, diversidade e incerteza de suas existências, as infâncias populares vivem no centro da condição pós-moderna. Possivelmente, para essa indefinição, a melhor alternativa seja a oferecida por Sarmiento que afirma que vivemos no coração da 2ª modernidade, que não é nem caracterizado pelas idéias iluministas do projeto da

modernidade, nem pelo efêmero, volúvel, instável do projeto da pós-modernidade, mas constitui-se como uma mistura destes elementos diversos na busca da obtenção de um todo que não sabemos ainda como será.

Neste caminho para nós educadores, o pós-modernismo oferece novas ferramentas teóricas com as quais podemos repensar os contextos mais amplos e ao mesmo tempo os mais específicos nos quais realizamos nosso trabalho, como assinala Giroux:

Além disso, o pós-modernismo fornece aos educadores um discurso capaz de incorporar a importância do contingente, do específico e do histórico como aspectos centrais de uma pedagogia libertadora e fortalecedora [...]. Então se desejarmos que o pós-modernismo faça uma contribuição à noção de “escolarização como uma forma de política cultural”, os educadores precisam associar suas construções teóricas às relações e práticas sociais crescentemente mais amplas, incluindo, desta forma, indivíduos e grupos que têm sido excluídos em virtude de sua classe, raça, idade ou origem étnica. (GIROUX, 1993, p. 64)

Importa relembrar uma constante perceptível nos dispositivos escolares destinados ao atendimento das crianças pertencentes às camadas populares: o escasso comprometimento do Estado em relação a prover as condições necessárias para transformar a vida social, conferindo maior significação e alcance à educação no contexto da experiência humana, uma educação voltada a garantir aos indivíduos e grupos o acesso a uma vida mais digna. Um dos caminhos para tal superação exige estratégias que compreendam que as crianças populares são do mundo e estão no mundo, que suas vidas são construídas por intermédio dos relacionamentos que estabelecem com o mundo, o contexto físico, social, político, filosófico e afetivo que as cerca e envolve, sem esquecer que as possibilidades de superação podem, pelo menos parcialmente, se instalar a partir do comprometimento dos próprios educadores com a mudança em seus ambientes de ação.

CAPÍTULO IV

A INFÂNCIA E AS POLÍTICAS SOCIAIS: ENTRE O (DES)CONTROLE E O DESCASO SOCIAL

A Educação Infantil como política social está estabelecida na Constituição Federal de 1988 como um direito da criança e de suas famílias, mas, embora tenha avançado consideravelmente nos últimos anos, sob o ponto de vista legal, sua implantação ainda revela as gritantes desigualdades que marcam o contexto sócio-econômico brasileiro. Em outras palavras, as políticas sociais para a infância e sua educação, além de não terem sido elaboradas e executadas em função da consciência da obrigação que a sociedade deve ter frente à infância, têm se desenvolvido basicamente através de programas assistenciais de baixo custo, estruturados sob os discursos de caridade, amparo e socorro à população mais carente.

Tais mecanismos, emergenciais e inadequados, infelizmente têm se firmado como políticas sociais e não como alternativas focalizadas para resolver problemas urgentes. Entre estes programas assistenciais de baixo custo para o atendimento de crianças de famílias de baixa renda estão as creches comunitárias, que se constituem como uma parceria entre administração pública e entidades da sociedade civil. (KRAMER, 2003).

Um dos propósitos deste capítulo é discutir as políticas públicas para a educação da infância, com a intenção de aclarar sua inserção num quadro mais geral e complexo, no qual as opções e as ações se dão de acordo com as relações entre Estado, economia e a estrutura social mais ampla. O pressuposto assumido é o de que as políticas sociais que constituíram a Educação Infantil expressam determinadas visões de mundo e opções por interesses – nem sempre explícitos, nem sempre orientados aos interesses da infância, sobretudo da infância carente, – determinados por aqueles que detêm o “poder” de elaboração destas políticas.

Para entender as desastrosas influências sofridas pelas políticas sociais educacionais decorrentes da opção pelo neoliberalismo, é necessário identificar e entender não apenas as condições estabelecidas, mas o cenário mais amplo, o contexto social em que se insere a Educação Infantil. Nesta perspectiva, objetivando compreender o “todo” e tendo claro que as políticas educacionais não são elaboradas e implementadas de forma desarticulada do contexto econômico e social mais amplo, discuto inicialmente a as condições de vida e sua direta influência sobre a infância, sob os efeitos do capitalismo neoliberal, para em seguida abordar as políticas sociais educacionais elaboradas para a infância.

4.1 Engendramentos Neoliberais e Políticas Sociais Versus Energia e Esperança das Populações Carentes

De fato, desde o período histórico instalado pelo fordismo/keynesianismo, o capitalismo “viveu (e ainda vive) belos momentos de acumulação” em que o trabalho, ou melhor, a força de trabalho está submetida ao capital. No entanto, na década de 1970, o capitalismo começou a dar sinais de esgotamento econômico, tendo como agravante a intensificação das lutas e movimentos sociais, gerando a chamada “crise do capitalismo” que se arrasta há mais de um século, sem que, no entanto, se possa esperar sua “morte anunciada”. Essa sobrevivência decorre do fato de que, ao longo de sua história, três estratégias foram criadas para a superação da “crise”, quais sejam: - reestruturação produtiva; - globalização; - neoliberalismo. Trata-se de três estratégias importantes, pois se constituíram em momentos históricos específicos do capitalismo, e não em um pós-capitalismo (MÉSZÁROS, 2002). Como nosso foco de estudo são as descompassadas políticas sociais contemporâneas, deter-nos-emos mais especificamente na terceira estratégia, o neoliberalismo²².

De acordo com Moraes (2001, p. 27), *aquilo que se tem chamado de neoliberalismo constitui em primeiro lugar uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento*. Historicamente, o neoliberalismo é inaugurado em 1944, com a obra “O Caminho da Servidão”, escrita por Hayek. No período que se segue a essa obra,

²² Para leituras mais aprofundadas das duas primeiras estratégias ler: Mézáros, Antunes, Chesnais, Giddens, Coggiola entre outros.

abre-se espaço para discussões e questões postas pelos neoliberais em oposição ao Estado de Bem-Estar Social. Depois de algum tempo, essas discussões saem de foco, reaparecendo “oficialmente”, de acordo com Moraes (2001), somente na metade dos anos 1970, nos documentos da chamada Comissão Trilateral, que alertava: *a sobrecarga do Estado leva à ingovernabilidade das democracias*. Imbuídos dessa certeza, alguns autores apontavam como saída estratégica para dirimir tal perigo [...]: *limitar a participação política, distanciar a sociedade e o sistema político, subtrair as decisões administrativas ao controle político* (MORAES, 2001, p. 32).

Como para os neoliberais a “crise está no Estado” e não no “capital” ou no “capitalismo”, suas principais idéias e ações giram em torno de reduzir os investimentos do Estado no social, o que tem resultado em medidas desesperadas, no que se refere aos cortes em políticas públicas sociais. Neste contexto, as creches comunitárias entendidas como uma parceria público/privado são um ótimo exemplo de como o Estado tem “enxugado” despesas com as populações mais carentes; assim, ao invés de presenciarmos a expansão e investimentos em escolas infantis públicas, constatamos uma verba irrisória sendo destinada a instituições privadas de Educação Infantil, sob a forma de convênios com a prefeitura municipal. Essa verba, na maioria dos casos não cobre as despesas das creches com seus funcionários e manutenção, fazendo com que, para sobreviver, tenham que cobrar mensalidades dos alunos e, muitas vezes, mendigar doações da sociedade civil.

Outra evidência do “enxugamento” de recursos é o fato de as creches comunitárias atenderem a um número muito maior de crianças que as creches públicas, desobrigando o município de ampliar e qualificar este atendimento. Segundo dados do *site* da SMED (http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=19) consultado em maio de 2007, a Educação Infantil de Porto Alegre contava com 133 creches conveniadas com a prefeitura municipal, atendendo a um total de 8.520 crianças, enquanto todos os outros equipamentos - Escolas Municipais de Educação Infantil (33), Jardins de Praça (7), Escolas de Educação Especial com turmas de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil – juntos atendem a um total de 5.619 crianças. De acordo, com Susin (2005), de 1993²³ a 2003, o número de creches conveniadas cresceu 322,5%, e o

²³ Data em que é criado e firmado o convênio entre entidades da sociedade civil e a prefeitura municipal.

número de crianças atendidas 420%. Enquanto o número de escolas municipais infantis cresceu 57%, e o atendimento às crianças, 120%.

Apesar da força desses dados estatísticos, a ideologia neoliberal que orienta a grande maioria das políticas sociais acaba por responsabilizar as instituições públicas gerenciadas pelo Estado como “vilãs” do endividamento, culpando-as pela rigidez e paralisia da economia. A construção do entendimento de que são as políticas públicas sociais as responsáveis pelo rombo nas contas do Estado, conforme Moraes (2001, p. 62), estriba-se em três elementos: um diagnóstico, um prognóstico e uma terapêutica, aspectos esses que pretendo desenvolver ao longo deste texto.

Sobre o assunto, Soares (2001a, p. 45) também nos fala de uma necessária terapia apontada pelos neoliberais, uma vez que estes consideram que o gasto com as políticas públicas sociais é a causa da “crise fiscal” do Estado. A terapia aconselhada seria o corte dos gastos sociais do Estado, cuja conseqüência é o *(des)financiamento das Instituições públicas*, resultando na *deterioração e crescente desprestígio destas instituições*.

Em conseqüência da visão reducionista do papel do Estado, as creches comunitárias (ofertadas como escolas de Educação Infantil) que pertencem ao setor público não-estatal têm recebido do governo investimento maciço no que se refere à sua expansão numérica, em detrimento das escolas de Educação Infantil públicas. Apoiado no álibi de que as primeiras destinam-se a sanar as necessidades da população da mesma maneira que as segundas, e ainda asseguram a “participação” da sociedade civil, o governo justifica sua política.

Isso, no entanto, não corresponde à verdade, pois, ao concentrar seus investimentos em creches comunitárias não-estatais, o Estado deixa de se responsabilizar por diversos aspectos de suma importância para a qualidade da educação e do atendimento oferecido às crianças pequenas, sobretudo às pertencentes à camada mais carente da população. Uma das conseqüências mais sérias é que, uma vez que o Estado deixa de ser o “patrão”, não tem mais a responsabilidade de prover profissionais com formação e qualificação adequadas; assim, não é responsável pelo tipo de atendimento dispensado às crianças nem pelas precárias condições educativas e operacionais. Um exemplo: a creche comunitária na qual a pesquisa foi realizada recebeu, no segundo semestre de 2005, como verba mensal do seu

convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre o montante de R\$ 5.300,00, para o atendimento de um grupo de 64 crianças, sendo que R\$ 4.800,00 reais seriam destinados ao pagamento de seus funcionários; restava-lhes, portanto, a soma de R\$ 500,00 reais por mês, para cobrir as despesas de *alimentação, limpeza, higiene e gêneros necessários à manutenção; material de construção, reformas, material elétrico e hidráulico; material didático pedagógico e de expediente, esporte e recreação; pagamento de serviços de terceiros* (SUSIN, 2004b, p. 11).

Embora as creches comunitárias sejam classificadas como entidades privadas, com mantenedoras próprias, a verdade é que a maioria delas sobrevive basicamente da arrecadação proveniente do convênio com o poder público; existem alguns episódios de ajuda da sociedade civil, mas infelizmente estes são esporádicos. Tal situação determina que as mensalidades passem a ser de suma importância ao final de cada mês. O mais sério é o fato de que uma parcela significativa da clientela das creches não possui condições financeiras para esse pagamento mensal, o que acaba por fazer com que as mensalidades também não sejam uma fonte significativa de arrecadação de fundos.

4.2 Nossa História Brasileira Dentro Das “Manhas” Neoliberais

É importante voltar um pouco de nossa atenção para a América Latina, entre os anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980. Neste período, a maioria dos países latino-americanos estava submetida a regimes políticos ditatoriais, que se valiam de empréstimos milionários a juros flutuantes para assegurar sua permanência nos governos. Ao final dos anos 1970, as taxas de juros aplicadas a estes países eram tão absurdamente altas que as dívidas triplicaram, tornando-os “absolutamente inadimplentes”. A reorganização da dívida, então, era submetida a “programas de ajuste”: mudanças estruturais dirigidas e vigiadas pelo Banco Mundial e pelo FMI (MORAES, 2001, p. 64).

Soares (2001b, p. 1-2) menciona que, mesmo considerando e guardando as diversidades políticas, a implementação do ajuste nos países Latino Americanos foi marcada por corrupção, clientelismo e cooptação política. E ainda enfatiza o caráter amplo deste ajuste, dizendo que ele não se limita a “políticas macroeconômicas”, mas que na

verdade é detentor de um “arcabouço ideológico e político” que orienta políticas estruturantes do Estado e suas relações com a sociedade.

Para superar o momento difícil de inadimplência aliada à exigência de implantação do ajuste, restava aos países latino-americanos tentar entrar como competidores no mercado internacional. As condições econômicas e sociais que cercearam essa possibilidade contribuíram para o declínio dos regimes políticos ditatoriais. Isto porque, mesmo a implementação do “ajuste estrutural” sendo gradual resultou em desmontes totais e/ou quase totais de setores produtivos que tinham tradição de produção, mas que praticamente não conseguiam competir com similares importados (SOARES, 2001a, p. 27). Este fato fez com que o impacto do ajuste sobre as políticas públicas sociais ocorresse sob duas formas: 1ª agravando a pobreza e fazendo surgir novas formas de exclusão social; 2ª transformando a configuração e desmontando políticas já existentes, e ainda cortando recursos e mudando a forma como eram financiados (SOARES, 2001b, p. 2).

Nesta perspectiva, as políticas de combate à pobreza, segundo Moraes (2001, p. 66), tiveram como ponto central a “*focalização*” de benefícios com alvos bem precisos e delimitados. E é neste quadro neoliberal que podemos perceber mais claramente os três lemas das políticas públicas – *focalizar, descentralizar, privatizar* – apontados por Moraes (2001, p. 66):

Focalizar, substituindo a política de acesso universal pelo acesso seletivo. O acesso universal faz com que os serviços sejam considerados direitos sociais e bens públicos. O acesso seletivo permite definir mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios. Por isso, em muitos países subdesenvolvidos os programas de ajuste neoliberal, as políticas sociais são praticamente reduzidas a programas de socorro à pobreza absoluta.

Esse tipo de medida teve implicações bastante problemáticas, uma vez que as políticas sociais neoliberais definiam-se cada vez mais como políticas compensatórias. Soares (2001a) alerta que na América Latina programas assistenciais que deveriam ser de

caráter emergencial e servir de suplementação passaram a substituir grande parte das políticas sociais, como uma evidente e malvada alternativa neoliberal.²⁴

O segundo lema destacado por Moraes (2001, p. 67), é *descentralizar operações*, principalmente as decisões políticas, e em menor grau, *a gestão dos grandes fundos*. Já SOARES (2001b, p. 5) fala em *descentralização de serviços sociais*, como educação, saúde, cultura e pesquisa científica, que passariam a ser realizados *através da transferência da sua execução a um setor “público não-estatal”*.²⁵

A análise das políticas instaladas no período entre 1995 e 2002 mostra com clareza a direção tomada pelo governo brasileiro. Fica evidente que o conceito de público não-estatal, que permeou o estabelecimento dos convênios com as creches comunitárias, é aquele defendido pelo ex-ministro Bresser Pereira, cujo objetivo era repassar à sociedade a oferta e a responsabilidade de execução das políticas públicas sociais, metamorfoseando os cidadãos em gestores de serviços e, assim, descentralizando a gestão.

No que se refere a esse novo setor, o “público não-estatal”, existem controvérsias sobre a forma como vem se estabelecendo. Uma vez que é de nosso interesse entender como este setor tem se constituído em relação às creches comunitárias, é necessário que lancemos um olhar mais aprofundado sobre o que é e o que representa. Para tanto, faremos uma breve reflexão, lançando mão dos olhares e das idéias de Soares e Bresser Pereira, entre outros, para melhor compreendermos as dimensões que organizam este setor.

Soares (2001b, p. 5-6) diz que o setor “público não-estatal” “emergiu” do documento do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), de 1995, sem nenhuma definição suficientemente objetiva de como seria constituído, e menos claras ainda, as regras para o seu funcionamento e financiamento; o único critério citado era o de

²⁴ Um excelente exemplo disso são as políticas públicas para a Educação Infantil, contempladas no Plano Plurianual (2004-2007) – das quais tratarei mais adiante.

²⁵ O “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, estabelecido no primeiro período de governo de Fernando Henrique Cardoso, define o setor “público não-estatal”, da seguinte maneira: “PROPRIEDADE PÚBLICA NÃO-ESTATAL: constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público”. (1995:54). [...] “para o setor competitivo do Estado a propriedade ideal é a pública não-estatal. [...]. A propriedade pública não-estatal torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo em que favorece a parceria entre sociedade e Estados”. (1995, p. 55)

que a Instituição deveria ser considerada de utilidade pública, critério esse que, segundo a autora supra citada, *tem sido alvo de todo tipo de corrupção e clientelismo*.

Bresser Pereira (1998) argumenta favoravelmente à instalação do setor “público não-estatal”, dizendo que com ele a sociedade encontra uma alternativa para a privatização. E ainda, que as organizações “públicas não-estatais” realizam atividades voltadas para os interesses gerais do social. Outro ponto tido como supostamente positivo por Bresser Pereira (1998, p. 66) é que mesmo essas organizações sendo financiadas quase que exclusivamente pelo Estado, desenvolvem atividades competitivas, e podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também através do controle social – da sociedade por meio de seus conselhos de administração²⁶.

Nesta direção, começam a aparecer diferenciações conceituais bastante significativas. Para Tarso Genro, a criação de uma esfera pública não-estatal inaugura um *processo no qual o Estado se torna uma estrutura pública controlada pela sociedade civil organizada [...] e que o público não-estatal é uma instância de participação popular, que visa à fiscalização e à aproximação do Estado ao cotidiano do cidadão*. (SUSIN, 2004b, p. 15). Tomando o caso das creches comunitárias conveniadas, o que se estabelece é um regime de parceria entre município e entidades da sociedade civil, tendo por objetivo oferecer educação infantil em espaços privados, dividindo a responsabilidade dos custos e da oferta. A parceria se concretiza a partir de uma ajuda de custo do governo às entidades privadas, que, por sua vez, se submetem a prestar contas ao Estado de suas atividades e finanças. Sem esquecer, contudo, que a oferta de educação infantil é prioritariamente dever do poder municipal, sendo o conveniamento uma alternativa utilizada por vários estados do país, e até mesmo por outros países.

Por fim, chegamos ao último, porém não menos importante, dos três lemas das políticas públicas neoliberais, – *privatizar*. Moraes (2001, p. 67), autor que escreve sobre os três lemas, diz que a privatização pode ser feita basicamente por duas vias: 1ª transferindo

²⁶ No caso mais específico do Rio Grande do Sul, esses conselhos administrativos organizados pela sociedade civil podem ser exemplificados pelo Orçamento Participativo, estabelecido como um processo de participação popular implementado em Porto Alegre, em 1989, pelo Prefeito Olívio Dutra. Este processo é constituído por reuniões plenárias regionais nas quais a população define as prioridades para o investimento dos recursos públicos. Discutindo temas como habitação, saúde, saneamento básico, educação e outros.

ao setor privado as propriedades estatais; 2ª transferindo ao setor privado a “operação e/ou gestão dos serviços”.

Para Bresser Pereira (1998, p. 74), a privatização torna-se uma alternativa adequada quando a instituição pode gerar toda a sua renda. E complementa dizendo que é necessário, *ao mesmo tempo desregular e regular: desregular para reduzir a intervenção do Estado; regular, para viabilizar a privatização.*

Soares (2001a, p. 45), ao discutir sobre o nefasto e perverso processo de privatização desenvolvido com tanto afã durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, argumenta que ele é o *elemento central da estratégia neoliberal*. Aponta que nos países latino-americanos tem havido um “processo seletivo de privatização” em consequência das políticas estatais sociais estarem sendo elaboradas com o objetivo de criar e garantir o mercado. Este é um dos seus lados perversos, pois para viabilizar a privatização é preciso criar demanda dos bens dos serviços privados, e para tanto é necessário que os serviços oferecidos pelo Estado sejam insuficientes e/ou de má qualidade. Este péssimo desempenho do Estado torna aos olhos da sociedade a privatização aceitável, senão necessária. Além disso, cria uma fonte extra de arrecadação de recursos pelo poder público. E é desta forma, que os objetivos neoliberais – *re-mercantilizar os bens sociais, reduzir o gasto social público, e suprimir a noção de direitos sociais* – concretizaram-se plenamente no Brasil dos anos 1990, sendo que seus efeitos ainda se fazem sentir apesar da esperança nas mudanças a partir da instalação de um novo governo em 2004. É possível, senão provável, que essa continuidade derive do que afirmava Torres (1995), ou seja, de que as políticas de privatização são imprescindíveis nas reformas orientadas a impulsionar o mercado; desta forma vão se constituindo em opção preferencial das políticas neoliberais.

4.3 Políticas Públicas Educacionais No Estado Neoliberal

Buscando promover a compreensão da complexidade do problema, iniciei esta seção no intuito de delinear o contexto social mais amplo no qual operam e se desenvolvem as políticas sociais contemporâneas conformadas pelo neoliberalismo. Dirijo agora minha atenção à discussão em torno dos planos neoliberais para o campo das políticas

educacionais para as classes populares, relembrando que uma das principais metas neoliberais é a desativação de programas sociais públicos, direcionando o Estado somente a programas focalizados de auxílio à pobreza. Da obediência a este preceito, como comenta Arce (2001), fundamentando-se em Draibe (1993), resultou que

[...] a educação é eleita como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol. (...) o ideário neoliberal apresentou-se como uma alternativa teórica, econômica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século (ARCE, 2001, p. 254).

A educação é, portanto, peça indispensável para os ideários neoliberais, pois ela é a principal responsável pela formação do “homem neoliberal”²⁷, competente, competitivo, bem sucedido, flexível, criativo e, sobretudo, capaz de gerar lucro para o capital. Sob tal ótica, a educação passa a ser entendida como uma mercadoria que fornece aos indivíduos as habilidades e instrumentos necessários para se tornar um perfeito “homem neoliberal”. Isto não significa outra coisa senão a adesão e permanência de pressupostos fundadores da racionalidade técnico-instrumental, legítima herdeira do pensamento da modernidade.

As especificidades do ideário neoliberal foram caracterizadas por Frigotto (1995) sob a forma de categorias, quais sejam: qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, eficiência e produtividade, fragmentação do sistema escolar e dos processos de construção do conhecimento e, por fim, formação profissional marcada pelo aligeiramento. Essas categorias podem ser facilmente observáveis em nossas políticas públicas educacionais contemporâneas – ditadas, como afirma Arce (2001), pelo Banco Mundial, Unesco e Unicef – que na sua grande maioria são apresentadas sob “rótulos” progressistas, no discurso em defesa dos fracos e oprimidos, mas que na verdade validam a fragmentação, reforçando os planos neoliberais.

A possibilidade de reverter/subverter tal situação, ou ao menos minimizar seus efeitos, supõe, como tarefa primordial dos educadores, buscar compreender os desafios e

²⁷ A autora desta expressão é Alessandra Arce.

impasses vivenciados no campo da educação. Para tanto, é preciso *dispor-se a entender que a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real deste final de século, no plano internacional e com especificidades em nosso país* (FRIGOTTO, 1995, p. 79). Parece-me que tal compreensão, estendida ao coletivo dos que se ocupam da educação é realmente um passo fundamental para impulsionar a criação de espaços capazes de um fazer diferente voltado à educação de crianças, nos quais seja possível desenvolver a dimensão cidadã do trabalho educativo, através da solidariedade e do bem-querer. Um espaço onde seja possível viver outras formas de ser criança, onde se possa inventar um novo modo de ser e estar infantil para crianças pertencentes às camadas populares. Diante das reiteradas críticas e denúncias trazidas pelo pensamento pós-moderno sobre o desconforto e as angústias que marcam a condição social do mundo contemporâneo - e dentro dela o mundo da educação - que indicativos poderíamos detectar em relação à possibilidade de transformação? Quais as perspectivas de ação?

4.3.1 Políticas sociais para a infância na Condição Pós-Moderna

As lutas pela garantia de melhores condições à infância e pela qualidade de seu atendimento fizeram emergir teorias defendendo a necessidade e importância da educação desde a primeira idade, não só como direito da criança e de suas famílias, mas como necessidade social e fator para o seu desenvolvimento. Como já referido neste texto, ao final da década de 1970 e início da década de 1980, intensificam-se os movimentos sociais pela democratização, dando relevo às discussões sobre a educação dos filhos e filhas dos segmentos populares em creches e pré-escolas.

Respondendo à mobilização e à pressão social, algumas políticas sociais²⁸ importantes foram sendo elaboradas nesse sentido, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990) e mais recentemente a Lei de

²⁸ Apenas cito as principais políticas públicas sociais que contemplam a infância, pois já foram discutidas no capítulo 2.

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Entendo, fundamentada em Kramer (2003), que uma política para infância a partir do reconhecimento da existência das desigualdades sócio-culturais está comprometida em estabelecer os meios e os recursos para a redução dessas desigualdades. Logo, legalmente, à medida que o Estado assume seu papel de provedor das políticas públicas sociais/educacionais para a infância, crianças de zero a seis anos, sobretudo aquelas pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, passam a ser entendidas como cidadãs. Ao transpor a barreira da invisibilidade, ou do descaso em alguns casos, a criança começa a chegar ao palco como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação, passando a creche, de direito da mãe trabalhadora, a ser direito da criança – pelo menos na forma da lei. É importante destacar, então, como o Estado brasileiro através das políticas públicas para a infância da última década tem “cumprido” seu papel de provedor.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, (CNE, 1999), *uma política nacional para a infância é um investimento social, que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadão em processo e alvo preferencial de políticas públicas*. Ocorre que, em função do atrelamento à lógica neoliberal, essa concepção parece haver se tornado uma falácia, dado o escasso investimento em recursos financeiros e de pessoal qualificado que garanta as condições para que essas crianças e suas famílias possam efetivamente exercer seus direitos e assim compreender o que as torna cidadãs. Dessa forma, apesar dos vários profissionais engajados e dos anos de luta por uma educação pública para a infância, ainda temos um longo caminho a percorrer, como nos “alerta” o Conselho Nacional de Educação - CNE, em um de seus Pareceres referidos à creche:

Assim, no Brasil, creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de 0 a 3 anos, conotada em larga medida, e erroneamente, como instituição para crianças pobres, tem sido em consequência, muitas vezes, uma instituição que oferece uma educação “pobre para os pobres”. A presença, nestas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, a ausência de propostas pedagógicas, e o alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias, exige atenção e ações responsáveis por parte das

secretarias e conselhos de educação, especialmente os municipais. (Parecer CEB/CNE 22/98).

Além da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, e de outros documentos legais emanados do CNE, a educação da infância de zero a seis anos está contemplada no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI- SEB/MEC 1998), que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborada pelo Ministério da Educação, em 1998, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Este documento constitui uma proposta pedagógica para a Educação Infantil (ou, como nele está escrito, um “instrumento de trabalho cotidiano”) e é referido na grande maioria dos discursos sobre políticas públicas para a Educação Infantil, evidentemente nem sempre de maneira clara e explícita, talvez até por ser *alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, pelas formas de implementação* (KRAMER, 2001, p. 5).

O RCNEI é considerado o documento que estabelece a base comum nacional para a Educação Infantil no Brasil, e como tal é utilizado em muitas escolas de Educação Infantil e em Cursos de formação de professores; problemática é, contudo, a maneira como vem sendo entendido e implementado nas práticas cotidianas dos professores e das instituições. À medida que avançamos em sua leitura, somos remetidos a uma infância feliz, amparada, estimulada, com a qual o educador possui um profundo vínculo afetivo e educacional, para a qual os espaços educativos são preparados visando ao educar e ao cuidar. O fato é que essas idealizações não correspondem à realidade da maioria das instituições que atendem às crianças da população mais carente. O discurso ainda está muito distante das reais condições materiais e humanas necessárias para efetivá-lo, até porque temos vivenciado a redução e uma desenfredda racionalização de recursos nas instituições públicas, sobretudo nas destinadas a atender a infância mais pobre.

Para não correremos o risco de esquecer alguns dados politicamente significativos, importa destacar que as DECNI (1999) e o Parecer do CNE (1998) foram elaborados e aprovados na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, orientados, portanto, pela lógica neoliberal, a mesma que instalou o processo de sucessivas e eletivas privatizações.

Como também já foi posto neste texto, a aceitação de tal processo, desencadeado pela necessidade de criar demanda dos bens dos serviços privados, é estimulada na medida em que o Estado oferece um serviço de má qualidade ou insuficiente. Um bom exemplo desse jogo político é o escasso número de escolas de Educação Infantil públicas, que uma vez incapacitadas de dar conta do excessivo número de crianças a demandar seu atendimento, acabam por gerar a necessidade da criação das creches comunitárias conveniadas, como medidas emergenciais de socorro para a educação e cuidado das crianças mais carentes.

Minha intenção, ao fazer estes destaques de como se criam as necessidades de instituições privadas ou públicas não-estatal, é trazer à discussão algumas “manhas neoliberais”. Não parece estranho que as DCNEI “alertem” sobre como as pessoas percebem/vêm as instituições públicas? Ou mais estranho, ainda, que o Parecer CNE registre que as creches, muitas vezes, caracterizam-se como *instituição que oferece uma educação “pobre para os pobres”*, como se isso não tivesse nenhuma relação com as políticas públicas sociais educacionais?

Frigotto (1996, p. 34) alerta que o sistema educacional estruturado pelo sistema capitalista continua mantendo e reforçando *a escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores, e a escola formativa para os filhos das classes dirigentes*. Trata-se de um cenário inquietante, que permite perguntar: Estará nossa educação infantil pública (que legalmente é uma obrigação do poder municipal, em parceria com a União e o poder estadual) caminhando de “olhos vendados” para um processo massivo de privatização? Ou será que se trata apenas de mais uma incoerência entre discurso e prática? Portanto, parece importante estar-se atento para entender se as “palavras doces” - que são justamente o que gostaríamos de ouvir - inseridas nas políticas públicas neoliberais, são usadas para camuflar/encobrir intenções políticas outras que não as desejáveis para os educadores e a própria população. Por isso, há necessidade de estarmos constantemente vigilantes, na busca da superação de nossa própria “ingenuidade”.

O exame crítico da atual estruturação da Educação Infantil ao poucos vai revelando as influências e as “falácias” neoliberais que a sustentam, e que se evidenciam, sobretudo quando nos deparamos com a oferta de uma educação assistencial, destinada a superar carências emergenciais de uma clientela pobre, sem que medidas efetivas de médio ou longo prazo sejam tomadas para superar esta situação. Outro indício revelador das falácias

neoliberais se relaciona à formação e à permanência dos agentes educativos que trabalham com as crianças, domínio no qual “imperam” a instabilidade e a falta de formação profissional específica para atuar.

No caso da creche comunitária, objeto de minha investigação, apenas duas das educadoras cursaram o ensino médio completo, enquanto a coordenadora e as demais educadoras cursam o EJA (Educação de Jovens e Adultos), buscando concluir o Ensino Fundamental. Como é possível, então, discutirmos trabalho profissionalizado? Como é possível pensarmos em um trabalho pedagógico teoricamente orientado? A situação é mais dramática ainda se pensarmos que algumas das educadoras que atuam oito horas diárias na creche, de segunda-feira a sexta-feira, também trabalham nos finais de semana como faxineiras, para complementar a renda familiar.

O mais chocante é que esta conjuntura da Educação Infantil não desencadeia indignação ou resistência da comunidade escolar ou da sociedade, sendo entendida como natural. A situação obriga a pensar que para possibilitarmos a existência de uma instituição escolar de qualidade para a primeira infância é preciso não apenas investir em políticas sociais para a infância pobre e para formação de seus educadores, mas também investir na modificação das condições de vida e de trabalho da própria comunidade que abriga as creches. Menos subversivamente, parece que nas atuais circunstâncias o caminho mais viável seja o da reestruturação das condições de trabalho e de salário para os educadores atuantes na Educação Infantil, e assim, talvez, contribuir para que venham a emergir do “poço negro” da improvisação, despreparo e exclusão.

Olhando realisticamente o nível de escolaridade em que se encontra a maioria dos educadores das creches comunitárias, julgo que é necessário pensar e agir para proporcionar-lhes uma formação em serviço em nível precedente ao da educação superior. É estranho, mas num município como Porto Alegre, referência nacional por sua Educação Infantil pública oficial, quando falamos das creches comunitárias parece que não estamos na mesma cidade, mas sim em um longínquo lugar nas regiões mais pobres do país.

Tal situação nos leva a aprofundar a questão da importância da qualificação do profissional que atua nesta faixa etária. Para tanto, busquei subsídios na “justificativa” do documento da Resolução nº 246/99, de 02 de junho de 1999, Conselho Estadual do Rio Grande do Sul – Normas para a oferta de Educação Infantil, no Sistema Estadual de Ensino.

É necessária uma redefinição das funções do educador infantil. Se até agora sua formação foi integrada à do magistério de ensino fundamental, uma nova proposta deve ser feita, tendo em vista as necessidades educacionais próprias das crianças de zero a seis anos, na perspectiva de educar e cuidar.

É importante “ênfatar que a formação adequada do professor e sua atuação são fatores determinantes do padrão de atendimento na base do processo educacional que é a educação infantil”. “[...] concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências”. A LDB passa a exigir a formação em nível superior, admitindo, como formação mínima a oferecida em nível médio – Curso Normal.

O discurso legal confirma o que salientam Palhares e Martinez (1999): que muitas políticas públicas entre elas as DCNEI, a LDB, o RCNEI pressupõem um educador altamente qualificado, capaz não só de analisar e efetivar tipos de brincadeiras e atividades, como também de prosseguir com a estimulação individual e coletiva após cada resposta (de uma criança especificamente ou do grupo).

É lastimável, mas depois dos belos discursos oficiais sobre a importância da qualificação do professor de Educação Infantil e de como essa qualificação pode determinar a qualidade do processo de aprendizagem e de conhecimento de mundo de nossas crianças, ainda nos deparamos com a realidade de pseudo-profissionais atuando sem qualificação adequada para o trabalho de educação e cuidado de nossas crianças, pessoas que resumem sua atuação à troca de fraldas, a dar o alimento e a cuidar para que as crianças não se machuquem.

A realidade da grande maioria de nossas instituições de atendimento à infância ainda está bastante distante da exigência mínima de qualificação feita pela lei, pois conta com um quadro de profissionais pouco qualificado, que desenvolve práticas intuitivas e espontâneas; a partir de opções também intuitivas, elege conteúdos (quando isto é feito) aleatoriamente, sem intenção educativa explícita ou implícita, sem clareza de qual caminho seguir e o que esperar de suas ações com as crianças.

Esta prática intuitiva está diretamente relacionada à falta de formação/qualificação profissional; as agentes educativas/educadoras não compreendem como podem, através de

seu trabalho educativo, abarcar os interesses e necessidades dos alunos, viabilizando assim a resolução de problemas que se apresentam no cotidiano escolar.

É importante enfatizar novamente que não quero criticar ou desmerecer o trabalho realizado pelas educadoras que hoje trabalham nas creches conveniadas; acredito inclusive que na sua grande maioria fazem o seu melhor, pois trabalham dentro de limitações significativas de formação, espaço e recursos financeiros. O que argumento é que, uma vez assumidas as premissas de que nossas educadoras de creche são e serão aquelas que hoje ali estão com sua escassa escolaridade, e de que não ocorrerão mudanças significativas, ao menos em médio prazo, no contexto em que vivem, é urgente pensar e propor cursos de formação e qualificação profissional que levem em conta essa realidade existencial. Ao planejar os cursos de formação, é fundamental considerar: que algumas dessas educadoras não sabem ler com fluência e, menos ainda, escrever; que enfrentam problemas financeiros importantes, chegando a economizar uma passagem de ônibus municipal; a linguagem que essas educadoras utilizam para se comunicar, pois só assim entenderão o conteúdo do curso de formação; e, sobretudo, é preciso pensar a formação profissional nas tramas da vida dessas educadoras populares, estabelecendo elos consistentes com as suas formas de viver o cotidiano, tão distintas daquela vividas pelas pessoas que pensam e organizam as políticas de formação. Cabe, assim, reiterar que avanços neste crítico quadro supõem políticas públicas inteligíveis e comprometidas com a formação/qualificação de educadores infantis e com a melhora de suas condições salariais, de carreira e de trabalho.

Com o advento, em 2003, do novo governo federal, novas expectativas de mudança nos encheram de esperança. Mas, infelizmente, mudanças de orientação e câmbios processuais não se realizam em um período curto de tempo, do que resulta que tenhamos que continuar sob as rédeas da lógica neoliberal que orienta nossas políticas públicas sociais para Educação Infantil. Um exemplo lastimável da discrepância entre discursos e práticas verificou-se no início do governo Lula, quando seu primeiro Ministro da Educação, Cristovam Buarque, afirmava em documento oficial que *ninguém aceita que mantenhemos, ao longo das próximas décadas, a tragédia que representa a educação de nossas crianças e do povo brasileiro em geral*, e promete que ao longo de 15 anos a mudança ocorrerá. Acontece que este mesmo documento estabelece as 28 Metas Educacionais para antes do segundo Centenário de nossa Independência. Ou seja, criam-se metas para salvar nossas

crianças da “tragédia” que representa sua educação, de acordo com o próprio ex-Ministro. As ações relativas à educação de crianças menores de seis anos, constituem as metas 14 e 15:

14- Garantia de matrícula para toda criança a partir dos 4 anos até 2006;

15- Toda criança de 0 a 3 anos com apoio nutricional e assistência pedagógica até 2006 (MEC, 2003, p. 3).

Tais “metas” inicialmente nos deixaram um tanto confusos, pois não está explícito o que significaria:

1- garantia de matrículas apenas para crianças maiores de 4 anos. E as crianças de 0 a 3 não terão direito assegurado à escola infantil? Onde fica a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos, assegurado pela Constituição Federal de 1988?

2- “apoio nutricional” Parece uma ótima iniciativa. Mas como será dado? E por quem? Com que verbas?

3- “assistência pedagógica”. O que está se entendendo por pedagógico? Será assegurada como? E por quem?

Avançando no documento, o ex-Ministro responde de uma só vez aos questionamentos, para nosso espanto e perplexidade com a proposta de garantir [...] *um salário pré-escolar (Bolsa Primeira Infância) que permite a cada mãe alimentar seus filhos em idade pré-escolar, ou pagar uma creche local; essa bolsa será acompanhada de uma cesta com brinquedos pedagógicos* (MEC, 2003, p. 8).

Neste “pequeno” parágrafo, é possível perceber o tamanho da “generosidade” com nossas crianças; afinal a criação desta “Bolsa Primeira Infância”, além de permitir que a mãe alimente seus filhos em casa, permite-lhe optar por deixá-los ou não numa creche local (no nosso caso em creches comunitárias), mais próxima a sua residência. E ainda como prova do quanto nossas crianças são importantes, elas receberão em casa uma “cesta de brinquedos”, que pode vir a substituir o papel da professora e da escola, que não mais se constitui em um direito, pois aparece como dispensável para esta faixa etária.

O grande engodo é dar às famílias pobres a ilusão de passarem a ter o “poder” de decidir se a mãe ficará em casa alimentando seu filho ou se irá colocá-lo numa creche local, que provavelmente terá de ser pública não-estatal ou privada²⁹, uma vez que as creches públicas somente assegurariam a matrícula de crianças maiores de 3 anos. O reverso da moeda, mais preocupante é o desobrigar-se do Estado a prover a educação das crianças menores de 4 anos, optando por investir em políticas assistenciais de cunho neoliberal, de combate à pobreza imediata.

A proposta do ex-Ministro revela o referido anteriormente, isto é, o “lado perverso da privatização”; pois para sua implementação seria necessário ao governo criar demanda dos bens dos serviços privados. A política da “Bolsa Primeira Infância” explicita este quadro, ao viabilizar a ampliação do mercado e dos processos de privatização através da negação de um atendimento que já era insuficiente e, em muitos casos, de pouca qualidade. Abre-se, portanto, um novo “filão” às instituições privadas.

Seguindo um caminho semelhante aos das políticas acima citadas, o Plano Plurianual (2004/2007), elaborado pelo Ministério da Educação, contendo *Orientações Estratégicas e Programas Estruturantes*, adota um belo discurso sobre a *legislação vigente garantir o direito das crianças de zero a três anos frequentarem instituições de Educação Infantil*, ao mesmo tempo em que menciona, segundo dados do IBGE/PNAD/2001, que 89,3% das crianças desta faixa etária estão fora da escola.

O discurso prossegue, informando que a demanda pela Educação Infantil vem aumentando, assim como também a exigência de [...] *ampliação dos conhecimentos que evidenciam a importância da educação e dos cuidados nos primeiros anos de vida*, como defendido pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Esta Declaração afirma: *as instituições de Educação Infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias como complementares à ação da família*. Em seguida, o documento ministerial reafirma que, mesmo a Constituição Federal estabelecendo a Educação Infantil como um direito das crianças e de suas famílias, é de *competência dos municípios garantir esse atendimento*, sendo atribuição constitucional do Estado, segundo regime de colaboração, prestar

²⁹ Essa idéia de creche privada dá aos pais pertencentes à camada pobre da sociedade uma falsa sensação de *status* e poder.

assistência técnica e financeira nesta atividade (Plano Plurianual (2004/2007), p. 16) – [grifos da autora].

O discurso do “Programa Educação na Primeira Infância”³⁰, parece-nos absolutamente contraditório, uma vez que não assegura o direito das crianças menores de três anos freqüentarem instituições públicas de Educação Infantil. Esta é uma forma muito clara de visualizarmos as “manhas neoliberais”. Explicitamente, o referido programa indica o quanto os conhecimentos educacionais avançaram em relação aos cuidados e à educação da criança, tornando-se cada vez mais indispensável um atendimento educacional qualificado para esta faixa etária. Também não cansa de repetir que está garantido em lei o atendimento à criança menor de três anos em instituições públicas. Ao mesmo tempo, de forma “implícita” em seus objetivos, “subtraí” o direito já conquistado, negando o discurso anterior. Essa imensa contradição está ratificada nos objetivos:

Ampliar o atendimento à educação infantil, assistindo financeiramente, **provendo materiais instrucional e informações às famílias** para o cuidado e educação de seus filhos de até 3 anos de idade. (Plano Plurianual (2004/2007), p. 16) – [grifos da autora].

Mais uma vez somos levados a fazer a nociva associação *Educação Infantil – banalização – descompromisso* (grifos da autora). Neste quadro, várias são as perguntas que ficam sem resposta, entre elas: Será que os próprios elaboradores destas políticas acreditam que uma cesta com brinquedos (material instrucional) e informações às famílias é uma forma de **ampliar o atendimento à educação** infantil do país?

A solução proposta configura a idéia de que a “crise está no Estado”; por isso é preciso enxugar despesas, economizar nos supérfluos (pensando na economia doméstica). O que nos provoca a perguntar: Será que a educação das crianças de zero a três anos ocasionaria um grande rombo nas contas do Estado? Seria a Educação Infantil um “supérfluo” para o Estado? Ou, ainda, estamos tão somente caminhando de forma natural, para a total transferência da Educação Infantil para o setor privado e para o setor público não-estatal, segundo as estratégias neoliberais?

³⁰ O “Programa Educação na Primeira Infância” é um dos “Programas Estruturantes” do Plano Plurianual (2004/2007).

Essas dúvidas em relação à atual conjuntura política educacional poderiam ser sintetizadas na pergunta: O que observamos, hoje, é “apenas” mais um conjunto de políticas públicas influenciadas pelo neoliberalismo? A verdade é que qualquer uma das hipóteses contidas nas perguntas envolve conseqüências extremamente graves para o presente e o futuro da maioria das crianças brasileiras, um contingente que, juntamente com o dos idosos, representa os elos mais frágeis da corrente, portanto, os que primeiro sofrem com a racionalização dos recursos imposta pelas políticas neoliberais.

De qualquer ângulo que se considere a situação atual, fica bastante evidente que estamos diante de um grave quadro: **não lutamos mais por novos direitos que tornem nossa infância (sobretudo a carente) minimamente mais feliz, amparada e respeitada, mas sim para não perder os parques direitos que conseguimos conquistar historicamente** por meio de muita luta da sociedade civil organizada.

Certamente não é hora de perder a esperança, mas sim de nos indignar e lutar pelos direitos das crianças, que estão sendo extirpados sem que uma parcela muito significativa da sociedade saiba ou sequer entenda o que está acontecendo.

CAPÍTULO V

SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

5.1. Delineando Estratégias Para A Aproximação Com A Problemática

Considerando as problematizações a respeito da rudeza da vida real das crianças da Vila Planetário, sua luta pela sobrevivência mais imediata, assim como o objetivo e as questões de pesquisa sobre o tema, apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, os caminhos ou os passos metodológicos percorridos ao longo destes dois anos e meio de convivência com meus “sujeitos” - crianças e adultos da Vila e da creche comunitária - não puderam ser inteiramente pré-fixados. Eles se construíram à medida que fomos avançando, problematizando as questões e situações que se apresentavam e que emergiam como dificuldades. Mais do que encontrar respostas “exatas”, a preocupação era com a formulação de novas perguntas, em um contexto no qual a inquietação, o movimento, a mudança de ponto de vista, a ruptura e os deslocamentos constituíam-se como elementos centrais.

Outro motivo para não fixar previamente os passos metodológicos, se deveu ao entendimento de que o objeto de estudo está em constante movimento, sofrendo influências do meio local e global no qual está inserido. Como assinala Kramer (2005), a tarefa do pesquisador implica recortes e vieses, de forma a auxiliar que seu objeto seja compreendido na sua provisoriedade, multiplicidade, dinâmica, polifonia. Em reforço a esta compreensão, recorro a Becker (1999, p. 12), quando afirma que devemos inventar maneiras de estudar e compreender as questões que a realidade e as teorias nos suscitam, as quais muitas vezes nos levam a preferir *um modelo artesanal de ciência*, que nos instiga a *adaptar os princípios gerais à situação específica que temos em mãos*.

Em uma passagem extensa, porém muito interessante, Becker discute essa idéia partindo do entendimento de que os princípios gerais já elaborados são de caráter

generalista e, por este motivo, com raras exceções, não levam em conta as variações e particularidades locais.

Em vez de colocar suas observações sobre o mundo em uma camisa-de-força de idéias desenvolvidas em outro lugar, há muitos anos atrás, para explicar fenômenos peculiares a este tempo e a este lugar, os sociólogos podem desenvolver as idéias mais relevantes para os fenômenos que eles próprios revelaram. Isso não significa que possam ignorar o pensamento e as idéias gerais. (...) deviam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo. É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais da construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades. (...) estas decisões não podem ignorar princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção (BECKER, 1999, p. 12).

É neste sentido que entendo existirem alguns princípios metodológicos gerais, que orientam um trabalho de cunho etnográfico com o objetivo de realizar um estudo de caso, princípios estes que discuto a seguir e para os quais estive atenta durante a realização da pesquisa.

Na mesma direção, Bourdieu (1998, p. 72) ao tratar sobre a construção do objeto de pesquisa diz que este

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada e que o processo de observações ou de análises não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos por toda uma série de correções, de emendas.

Este é o tipo de processo de pesquisa que busquei desenvolver, tentando me libertar de amarras, sobretudo as metodológicas, que muitas vezes impedem de observar e interagir com o objeto estudado abarcando seu conjunto de relações.

É certo que organizei previamente alguns passos metodológicos, mas como meu objetivo era compreender uma dada realidade através das percepções e perspectivas das pessoas nela envolvidas não me permiti antecipar qualquer tipo de amarras ou enquadramentos, mesmo porque a possibilidade de conflito muitas vezes é inevitável,

levando a realidade a estar sempre sendo negociada, e, portanto alterada (VELHO, 1978). É como se vivenciássemos a todo o momento um confronto de natureza social entre pesquisador e atores sociais. É um confronto amigável, mas constitui-se em uma busca permanente do pesquisador pelos porquês que envolvem os sujeitos e as situações vivenciadas em seu cotidiano.

Neste sentido, observa Minayo (1994, p. 15) não é apenas o pesquisador que dá sentido à sua investigação empírica ou a seu trabalho intelectual, mas *os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e suas construções*. Assim, uma vez que esta pesquisa é sobre seres humanos, sua cultura, seu cotidiano, sua maneira de ver e de viver a vida, por solidariedade, amizade e respeito, tornei-me profundamente imbricada e comprometida, não apenas com minha pesquisa, mas, sobretudo com aquelas crianças e educadoras. Conseqüentemente, a escolha metodológica que adotei para desenvolver minha pesquisa, conduziu naturalmente a não aceitar um percurso investigativo rígido e sim a adotar passos metodológicos rigorosos e comprometidos, construídos no transcorrer do trabalho de campo e na articulação deste com o referencial teórico.

5.2. Abordagem Etnográfica Como Aclaradora Das Complexidades Da Aparente Simplicidade Da Vida Cotidiana

A etnografia, como estudo descritivo de todos os dados relativos à vida de um determinado grupo humano, propõe uma abordagem metodológica de apreensão e compreensão do real ou da realidade tal como ela é cotidianamente vivida. Constituída no campo da antropologia social, desde os primórdios desta ciência ainda no século XIX, seus avanços e recuos acompanharam a trajetória da pesquisa qualitativa, ao longo do tempo, como a abordagem que favoreceu a compreensão das características da vida cotidiana de populações situadas em determinado contexto societário.

Nos escritos de Malinowski³¹ (1978), que inaugura o trabalho de campo como instrumental básico da pesquisa antropológica, a etnografia é caracterizada como uma ciência em que o relato honesto dos dados e a *sinceridade metodológica* ao manipular os fatos são fundamentais, uma vez que as fontes de informação podem ser extremamente enganosas e complexas, pois *não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória dos seres humanos* (MALINOWSKI, 1978, p. 18-19). O autor ainda alerta que, para que um trabalho etnográfico tenha valor científico, é necessário que haja distinção entre os resultados da observação, das declarações e das interpretações dos pesquisados e as conclusões do pesquisador.

A tendência inicial ao uso da etnografia para compreender os grupos humanos vivendo “isolados” da cultura ocidental foi se ampliando, já ao final da década de 1920, para abranger outros tipos de comunidades, voltando-se à investigação de comunidades urbanas periféricas ou minoritárias e/ou de movimentos sociais emergentes. Segundo Winkin (1998, p. 130-131), a última revolução no campo da etnografia ocorreu na década de 1950, quando os pesquisadores vão aos poucos se libertando da tendência de fazer pesquisas sobre os pobres, os desajustados, os camponeses, descobrindo que é possível fazer pesquisa “fora das ilhas ou dos guetos”.

Com essa revolução, passa-se a entender que não são apenas os lugares complicados e perigosos que são passíveis de pesquisas e que a cidade não se restringe a eles. Descobriu-se que *é fundamental pesquisar lugares simples, comuns, porque eles vão revelar-se terrivelmente complexos* (WINKIN, 1998, p. 133). A descoberta permite que se inicie uma proveitosa aproximação entre a antropologia e a educação, promovida basicamente pelos estudos da antropóloga Margaret Mead (*apud* BODGAN E BIKLEN, 1994), endereçados à compreensão do papel dos professores e da escola como organização.

Após um período de relativo abandono, provocado pela adoção quase hegemônica dos métodos quantitativos de pesquisa que marcou o período entre 1940 e 1960, as abordagens etnográficas na educação, assim como o respeito acadêmico em relação aos métodos qualitativos, retornaram ao cenário, já agora conduzidos pelos próprios investigadores educacionais.

³¹ Bronislaw Malinowski, considerado o primeiro antropólogo cultural, realizou sua primeira investigação entre os nativos da Nova Guiné, no início do século XX, tendo publicado seu trabalho em 1922.

Gonzáles e Domingos (2005) observam que a etnografia na educação tem como referencial fundamental o homem, direcionando suas pesquisas para os problemas sociais e culturais, objetivando compreender como os sistemas simbólicos são transmitidos de uma geração para outra.

A etnografia educativa permite observar como o indivíduo se comporta, se relaciona, quais são seus valores e, ainda, em um momento posterior, irá possibilitar intuir ou deduzir quais as crenças que sustentam as suas atitudes e o seu comportamento. (GONZÁLES e DOMINGOS, 2005, p. 40)

Ao discutir os propósitos e usos da etnografia na educação, Marli André (1997), que foi uma das introdutoras da metodologia no país, aponta que ao se valerem do método, os estudiosos da educação

buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção do conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. (ANDRÉ, 1997, p. 49)

A produção atual dos pesquisadores em ciências sociais que se orientam na perspectiva etnográfica tem resultado em diversas definições conceituais para este método. Dentre esses, destaco principalmente duas, cuja opção se deu por entender que são as que mais se aproximam e melhor se harmonizam com meu modo de pensar e de fazer pesquisa, e, sobretudo porque possibilitavam no momento da pesquisa de campo melhores estratégias para investigar o objeto proposto.

Fonseca (1998, p. 2-3) nos apresenta a etnografia como um instrumento importante para a compreensão intelectual de nosso mundo, por estar calcada numa ciência do concreto, acentuando que seu ponto de partida é a interação entre pesquisador e objeto estudado, observando que para o sucesso dessa relação é necessário dar ênfase à cotidianidade, ao subjetivismo e ao diálogo. A autora também evidencia que é a persistência ou obstinação do pesquisador nos aspectos sociais de comportamento

individual que instigam *a resgatar a dimensão social e histórica da experiência individual [...] levando à procura e à construção de sistemas que vão sempre além do caso individual.*

Considero, entretanto, que é Winkin (1998) que fornece a conceituação mais consistente sobre a etnografia:

a etnografia é ao mesmo tempo uma *arte* e uma *disciplina científica*, que consiste em primeiro lugar em *saber ver*. É em seguida uma disciplina que exige *saber estar com*, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas. (...) *Arte de ver, arte de ser, arte de escrever*. São três competências que a etnografia convoca (WINKIN, 1998, p. 132) [grifos da autora].

Esta autora nos incita a compreender os processos sociais como instigadores de investigação e de prazer, porque ao mesmo tempo em que estamos estudando o objeto proposto, também estamos aprendendo as artes do viver. Aprendizagem esta preciosa para que o pesquisador consiga fazer um vai-e-vem interpretativo menos mutilado, portanto mais preciso, indo do particular ao geral, descobrindo a complexidade do contexto e criando um relato etnográfico.

Uma vez que o esforço desta pesquisa foi direcionado para a compreensão do(s) modo(s) pelo(s) qual(is) as crianças constituem seu modo de ser e estar no mundo, e quais elementos, circunstâncias, espaços e sujeitos fazem parte dessas experiências, foi preciso entender como as próprias crianças e também como os adultos que convivem cotidianamente com elas interpretaram suas experiências e estruturaram o contorno social ao seu redor. Neste processo, partindo do pressuposto de que a etnografia se propõe a compreender a vida nos mais diversos ângulos em que ela é vivida, simbolizada, representada, interpretada pelos atores sociais, durante a pesquisa aqui relatada, estivemos – pesquisador e pesquisados – propensos a definições e interpretações imprevisíveis e ambíguas dos significados das relações e acontecimentos do dia-a-dia.

Malinowski (1978) a seu tempo e, bem mais tarde, Winkin (1998) e Fonseca (1998), entre outros, estabeleceram princípios metodológicos desdobrando o método etnográfico, para a realização de uma pesquisa mais eficaz. Considerando que esses autores fizeram tais desdobramentos de acordo com as exigências de suas próprias pesquisas, tornou-se

evidente que, durante a construção desta investigação, eu poderia utilizar-me daquilo que já havia sido criado, mas também poderia ousar “inventar” meu próprio caminho, de modo a melhor atender as demandas e inquietações que a mim se apresentavam ao longo destes dois anos e meio de trabalho de campo.

Meu caminho investigativo, penso, correspondeu às características básicas de uma pesquisa qualitativa, apontadas por Bodgan e Biklen (1994, p. 47-51), como passo a sintetizar.

Na intenção de compreender o modo de ser e estar no mundo das crianças da Vila Planetário, minha investigação desenvolveu-se nos espaços de vivência de meus pesquisados; assim, minha fonte direta de dados foi o ambiente natural em que vivem e convivem as crianças e adultos da Vila Planetário, nele incluído a própria Creche da Vila, no qual me inseri ao longo de dois anos e meio, com estadas praticamente semanais; ao mesmo tempo, fui o instrumento principal da investigação, observando como expectadora ou valendo-me da observação participante, interagindo e registrando falas e eventos, além de buscar documentos relativos à própria Vila e à criação da Creche. Os dados foram recolhidos através de registros sistemáticos em meu “diário de campo”, envolvendo não apenas as falas atuais e as lembranças do passado, mas os gestos, as expressões faciais, os risos, os silêncios e as hesitações dos pesquisados, nas diferentes situações em que estive presente. No acompanhamento do processo, assim como na análise dos dados reunidos, fui constantemente movida pelos questionamentos que me provocavam as ações e manifestações de todos os envolvidos, inclusive com eles negociando os significados e indagando sobre seus motivos.

Obedecendo aos pressupostos da metodologia etnográfica, não iniciei esta pesquisa a partir de uma hipótese ou idéia pré-concebida sobre a realidade que iria investigar. Assim, meu processo de análise desses dados, que de certa forma se instalou já durante o trabalho de campo, só pôde se estabelecer à medida que os dados particulares foram sendo agrupados, formando algumas “constelações” de significados. Finalmente, minha preocupação de pesquisadora centrou-se na busca de compreender os significados atribuídos, às vezes de forma inconsciente, pelos pesquisados, especialmente as crianças, aos eventos de seu cotidiano e à sua própria existência como pessoas vivendo naquele

contexto. Acredito que o relato de minha trajetória de pesquisa, que apresento a seguir, esclarecerá suficientemente minhas assertivas.

5.3 Desenvolvendo A Investigação – Constituindo o “Caso” e o Trabalho De Campo

Atendendo ao foco de pesquisa, fiz uso inicialmente de alguns procedimentos de coleta de dados, os quais foram sendo adaptados e aprimorados durante a imersão no trabalho de campo. O que se tencionava, de acordo com Braudel (1991, p. 18) era compreender a *hierarquia de forças, de correntes e de movimentos particulares, e, mais tarde, reconstruir uma constelação de conjuntos*. Para a concretização desses objetivos foi necessário empreender esforços nas seguintes direções:

Como já relatei no Capítulo I desta tese, meus primeiros contatos com as crianças moradoras da Vila Planetário - ou como as tenho chamando - “Povo Miúdo”-, deram-se quase por acaso, provocados, aliás, por elas mesmas. Nossos encontros eram sempre “casuais”, sem planejamento, e a cada dia fazíamos novos amigos. Belinha – minha cachorrinha, e eu descobrimos os ensolarados gramados do Planetário em junho de 2004. Belinha, na época um bebê, pequenina e brincalhona, fazia com que as crianças se aproximassem dela, o que possibilitava que eu iniciasse o diálogo. Nos primeiros dois meses foram várias as conversas que tivemos e muitas as observações que fiz do “Povo Miúdo”; infelizmente, não as registrei, pois ainda não havia me dado conta de que aquelas crianças se constituíam como sujeitos de minha pesquisa. Os temas das conversas com o “Povo Miúdo” eram diversos, mas eu tinha especial preocupação com sua vida escolar, com o que contavam sobre seu cotidiano e com seus medos. Outro aspecto de suas vidas que me preocupava (e que mereceria uma investigação específica) era o fato de esmolarem “no ponto”, isto é nos semáforos próximos à Vila.³²

³² É sabido que são as crianças da Vila Planetário, as que “pedem” no cruzamento entre a Avenida Ipiranga e a Avenida Ramiro Barcellos; ao transitarmos por este cruzamento, nos finais de semana, podemos ver crianças que não chegam a alcançar a altura das janelas dos carros.

Essas vivências do cotidiano a princípio não se constituíam para mim como objeto de estudo. Entretanto, aos poucos fui me conscientizando de que de alguma forma eu já estava envolvida pelos problemas daquele “Povo Miúdo”, e fui percebendo que um problema de estudo está muito perto de quem somos, do que realmente nos importa, de com quem nos importamos. Nesse sentido, como já relatei, a descoberta de que algumas crianças que faziam parte de meu “Povo Miúdo” freqüentavam a Creche da Vila Planetário orientou-me em relação ao objeto a ser pesquisado, uma vez que meu interesse se fixava na escola infantil. Tomada a decisão quanto a quem seriam meus sujeitos de pesquisa, busquei a escola de educação infantil da Vila. Julgo interessante, neste momento, transcrever meu registro no Diário de campo, a respeito de meu primeiro contato com a escola e com a coordenadora pedagógica

.....
Fui à escola com muito receio de não ser bem recebida, pois o que acontece geralmente é as pessoas da escola ficarem receosas de que pesquisadores externos venham criticar o trabalho realizado. Ao chegar, fui recebida pela coordenadora pedagógica. No entanto, meu receio se transformou em surpresa. Ela me recebeu muito bem, meu espanto foi que em nossa conversa, ela não estava tão interessada em saber o que eu queria investigar, mas em me contar o que vinha vivenciando, suas angústia e revolta com os pais, com o Conselho Tutelar e com as políticas públicas paternalistas.

Contou que possui toda a história documentada da criação da Vila e da escola, e que tudo isso estaria à minha disposição. Conversamos muito sobre suas angústias em relação aos moradores e às crianças. Disse que a escola tem capacidade máxima para receber 60 crianças, mas recebe 66; que a mensalidade é de 25 reais, mas que a maioria não paga.

Ainda contou de sua revolta com as políticas paternalistas e com a aceitação destas pelos pais... “- Então as mães largam os filhos na escola e ao invés de irem em busca de um emprego, vão tomar chimarrão nas vizinhas, pois é quase impossível conseguir um emprego que pague melhor que as políticas assistenciais”. Falou ainda, sobre pais que se utilizam desse dinheiro para beber, não comprando sequer comida para as crianças, ou cuidando dos remédios que alguns pequenos necessitam.

.....

melhoramento desta situação parece tão difícil? Ou por que estão claramente regredindo? É apenas uma questão de políticas públicas? Ou tem a ver com sociedade–humanidade? (Diário de Campo. 09-09-2004).

Após esse primeiro contato com a escola, esta se configurou como um local privilegiado para que eu pudesse observar mais momentos de práticas socializadoras na formação social das crianças, e por se constituir em um espaço onde permanecem parte significativa de suas infâncias, construindo seus modos de viver e conviver com os outros. Também se “apresentava” como um lugar de fácil acesso, permitindo observações sistematizáveis, pois a ida ao local poderia ser por mim organizada no sentido de controlar meu olhar, atendendo assim às exigências de alternância de dias e horários da pesquisa etnográfica. Ao mesmo tempo, estar na Creche atenderia à exigência de estabelecer uma convivência natural e um contato o mais íntimo possível, com o ambiente e com as pessoas.

5.3.1 Os movimentos da pesquisadora na descoberta de seu objeto de estudo

Desde o primeiro movimento para me inserir no ambiente principal de meu trabalho de campo, tive de haver-me com os vários sentimentos e as estratégias de organização que pressupõe o processo de investigação etnográfica. Neste capítulo da Tese, limitar-me-ei a referi-los e situá-los, retomando-os com mais profundidade no momento da Análise dos dados.

De início, temia que a naturalidade de minha convivência com as crianças, nos gramados do Planetário, fosse alterada pelo clima institucional da Creche, com seus horários fixos, rotinas e pessoas estressadas. Felizmente me enganei, e em poucos dias estava bastante entrosada com as crianças, educadoras e funcionárias. Sentia-me muito bem acolhida e querida por todos, tendo prazer em desenvolver meu trabalho de campo; por vezes até receei estar excessivamente próxima daquelas pessoas, e que o fato de haver estabelecido laços fortes de amizade pudesse prejudicar meu julgamento dos acontecimentos. Isto realmente aconteceu em alguns momentos, pois, passados vários meses do término do trabalho de campo, percebo terem ocorrido situações problemáticas que, à época, quando envolvida tão de perto, não registrei como tal.

Isto me levou a lembrar o pensamento de Jaspers, que apresentei no Capítulo I, quanto à necessidade do pesquisador controlar suas valorações pessoais quando coleta seus dados e voltar a valorá-los quando os interpreta. Ao mesmo tempo significou meu encontro com a dimensão do **Estranhamento**, que integra qualquer processo de aproximação a uma realidade desconhecida.

Esta atitude de “Estranhamento”, explicada por Velho (1978, p. 126) como sendo provocada por *descontinuidades vigorosas entre o mundo do pesquisador e outros mundos*, isto é, alguns acontecimentos que aos pesquisados parecem naturais ou corriqueiros causam perplexidade ao pesquisador. É no processo de estranhamento que os problemas a serem pesquisados são formulados, o que certamente depende em grande parte da sensibilidade do pesquisador. Fonseca (1998) denomina “sensibilidade etnográfica” a este processo de estranhar-se com uma prática, uma situação ou uma conversa, mesmo quando não estejam relacionados ao foco da pesquisa. A autora afirma ainda que é neste processo que se criam as condições para a construção do objeto de análise e das hipóteses para que essas práticas e atitudes sejam investigadas. Em sentido análogo, interpreto a afirmativa de Kramer (2005) de que o trabalho do pesquisador implica “olhar, ouvir e escrever”, tendo presente que estas ações nunca serão neutras, pois estarão imersas na subjetividade do pesquisador e na bagagem teórica. O certo é que, como quase vizinha da Vila, foi preciso me desvencilhar de pré-juízos e dos lugares-comuns impostos por meu viver cotidiano.

O pesquisador que tem como seu campo de pesquisa o seu próprio lugar – como no caso da pesquisa urbana – acaba tendo que lidar com outros tipos de distância, às vezes tanto ou mais difíceis de transpor do que uma distância física: a distância social e a distância psicológica. Pesquisar nos centros urbanos exige investigar sistemas e redes de relações/processos sociais mais amplos onde outros atores, além do objeto de estudo (que, como vimos, é sempre um sujeito), estão envolvidos (KRAMER, 2005, p. 50).

Na realidade, enquanto pesquisadora e moradora da região, eu era um pouco parte da rede de relações que investigava; por isso, muitas vezes o que encontrava parecia-me familiar, mas não necessariamente conhecido. Assim, ainda me causavam estranhamento episódios como, por exemplo: ver crianças brincando em suas salas cheias de lixo, ou entender como “se batalha um sopão” ou, ainda, ver famílias com dez ou doze membros dividindo uma casa de três cômodos. Eu vivia então exatamente o estranhamento que, de

acordo com Kramer (2005), é a capacidade de nos admirarmos, de nos espantarmos diante do que observamos. Trata-se de uma atitude de confronto emocional ou intelectual diante das situações que vivenciamos no universo pesquisado.

Na direção da superação desses estranhamentos, Velho (1978, p. 128) destaca dois movimentos essenciais ao trabalho etnográfico: transformar o estranho em familiar, e o familiar em estranho, observando que a realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador. O que faz com que o processo de compreender o conhecido ou o desconhecido esteja implicado na subjetividade do pesquisador, em seus hábitos, rotinas, estereótipos. Neste momento, o pesquisador precisa lançar mão do movimento de estranhamento – de estranhar-se, de admirar-se – para que sua postura e suas compreensões não sejam centradas em si mesmo e em sua condição de adulto. Esta noção pode ser assimilada ao que Malinowski apontou como a necessidade de apreender “o ponto de vista” do outro, num processo de deslocamento do próprio ponto de vista. Se o objetivo deste estudo era pesquisar crianças e adultos no contexto urbano popular, levando em consideração a infância, foi necessário fazer continuamente o esforço de tentar ver o mundo desde o ponto de vista das crianças, com elas interagindo intensamente, despindo-me de preconceitos e aberta ao diálogo centrado nos seus interesses.

Dialogar com as crianças por muitas vezes não se configurou em tarefa fácil, devido à dificuldade de expressão, pois são crianças que não possuem o hábito de conversar com os adultos. Geralmente a relação entre adultos e crianças é centrada na voz do adulto que fala e na criança que apenas ouve; assim, ao ser convidada a falar, essa população infantil dá início a uma nova forma de se relacionar com a linguagem.

Uma segunda estratégia a empregar na pesquisa etnográfica é a da **Desconstrução**. Esta constitui a etapa em que temos de abandonar, “desmontar” estereótipos pré-concebidos em nossa própria cultura. Essa desconstrução é necessária para que, no momento de “olhar” e de “escutar” a comunidade pesquisada, possamos estar atentos e sensíveis a significados particulares (FONSECA, 1998). A desconstrução de estereótipos torna-se possível após alguns meses de observação no campo de pesquisa, uma vez que é preciso conviver com os sujeitos em seus espaços próprios para que nossos entendimentos de algumas situações, instituições e sujeitos possam ultrapassar as simples compreensões do lugar-comum. O

esforço que eu fazia era para deixar de olhar para aquelas crianças como alguém de outro mundo cultural e social, buscando caminhos que possibilitassem a aproximação de forma a compreender o ponto de vista delas. Era certo que eu não conseguiria sentir da mesma maneira, mas tinha a intenção de compreender como eles se sentiam, como construíam a partir destes sentimentos e entendimentos seus modos de conviver com seu próprio mundo e com o mundo do outro. Meu exercício constante era o de, sem perder de vista o objetivo da investigação, aprofundar-me tanto quanto possível no processo de observação participante, o que significava questionar meus entendimentos sobre os sentidos das falas das crianças e dos adultos com quem convivia.

A etapa posterior da construção da pesquisa é a de **Comparação**, quando se empreende a busca por dinâmicas análogas. Percorri esse caminho através de longas pesquisas bibliográficas, pois como ensina Fonseca (1998), são estas que nos permitem compreender as semelhanças existentes nas diferentes extremidades do globo terrestre.

Finalmente, alcança-se a etapa do estabelecimento de **Modelos Alternativos**, quando nos dedicamos à sistematização do material, a “juntar” os pedaços da dinâmica cultural pesquisada. Como diz Becker (1999), trata-se de juntar as peças de um mosaico de grande complexidade e detalhamento. Ou, ainda, como diz Geertz (1989), nesta etapa devemos encontrar o desenho certo na tapeçaria de nossos próprios escritos.

A respeito da construção de modelos alternativos, Fonseca (1998, p. 33) lembra que *nossos modelos são criações abstratas*, e por isso nos remetem à *lógica informal da vida cotidiana*, nos inserindo em uma [...] *zona mal definida, mapeando maneiras de ver e pensar o mundo que não são nem homogêneas, nem estanques*. Por este motivo, nossos modelos não podem ser pensados como definitivos, mas como hipóteses a serem testadas.

Ao elaborar esta escrita, revejo os critérios apontados pelos autores e, repensando minha caminhada metodológica, sinto-me segura em reafirmar que a pesquisa que constitui esta Tese respondeu àqueles critérios por *consistir na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18). Como já anunciei no início desta Tese, minha investigação também se configurou como um estudo de caso, cujas características julgo ser oportuno detalhar a seguir, na intenção de reforçar meu anúncio.

5.3.2 Estudo de Caso: para além do particular.

Ao definir meu objeto e os sujeitos da pesquisa e colocar meus questionamentos iniciais no Capítulo 1, a via do estudo de caso tornou-se impositiva. Minhas perguntas correspondiam inteiramente ao que diz Becker (1999, p. 122), quanto ao propósito dessa modalidade de pesquisa: a compreensão abrangente de um grupo social, empenhando-se em compreender *quem são seus membros? Quais são suas modalidades de atividade e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam umas com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo.*

O estudo de caso faz com que muitas vezes o pesquisador se depare com descobertas inesperadas, reorientando seus estudos à luz de tais acontecimentos. Fonseca (1998) também atenta para estes acontecimentos imprevisíveis, comenta que por vezes o pesquisador chega a campo com hipóteses e perguntas que, ao longo das interações, são modificadas. Diz ainda, que o problema de pesquisa pode vir a sofrer modificações na sua essência, devido a fatos que emergem somente em função da pesquisa de campo. Não cheguei ao campo com “hipóteses”; na verdade, eu só tinha perguntas e uma grande vontade de encontrar algumas respostas. Mas os caminhos da investigação foram por vezes modificados em função de descobertas e de novas compreensões.

Meu instrumental básico de trabalho foi a observação participante, a respeito da qual Becker (1999, p. 118) menciona que *dá acesso a uma ampla gama de dados, inclusive os tipos de dados cuja existência o investigador pode não ter previsto no momento em que começou a estudar, e, portanto é um método bem adequado aos propósitos do estudo de caso.*

A técnica de observação participante somente é possível através do contato direto do pesquisador com os atores sociais em seu próprio contexto. Conforme Minayo (1994, p. 60), a importância desta técnica reside no fato de podermos *captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.* Neste contexto, o pesquisador passa a ter a possibilidade de revelar

elementos da complexidade natural das situações cotidianas estabelecendo as inter-relações entre seus componentes.

Para os diferentes autores consultados, o objetivo do estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou complexo, desenvolvido em uma situação natural; por ser rico em dados descritivos, precisa ter um plano de ação flexível e estudar a realidade de maneira contextualizada e complexa. Para Lüdke e André (1986, p. 22) a preocupação principal ao se *desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular*. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. No entanto, apesar de dedicar minha atenção a **um** caso, também esperava que minha investigação sobre um caso delimitado se tornasse a “expressão” de outros casos análogos, o que, na perspectiva de Becker, se traduz na idéia de que o estudo de caso engendra formulações teóricas mais gerais em relação à regularidade do fenômeno estudado.

Para desenvolver corretamente meu estudo, lancei mão de alguns instrumentos, como passo a relatar.

5.3.2.1 Instrumentos Iniciais para Coleta dos Dados

O desafio inicial foi pensar formas/instrumentos de coleta de dados de tal forma que estes se concretizassem em uma seqüência de atos operacionalizáveis, permitindo e encaminhando a concretização e viabilidade da pesquisa empírica. Ou então, como argumenta Bourdieu (1998, p. 20), servissem a *converter problemas abstratos em operações científicas inteiramente práticas – o que supõe, uma relação muito especial com o que se chama geralmente “teoria” ou “prática”*.

Nessa etapa da construção, percebemos alguns perigos em potencial, como, por exemplo: o distanciamento entre metodologia e referencial teórico. Por isso, é essencial o esforço no sentido de buscar a conexão entre os dois elementos, de tal forma que ao final do trabalho sejamos capazes de compreender a realidade empírica através das relações apreendidas na pesquisa de campo articulada ao referencial teórico.

Outro aspecto que me pareceu perigoso foi o da construção do sistema de relações, uma vez que na busca de compreender a complexidade da realidade, essa construção pode implicar distorções, obstáculos e erro, por estar sujeito à subjetividade do pesquisador. A esse respeito, Marre (1991, p. 28) alerta para a necessidade de o pesquisador efetuar *uma caça contínua dos erros presentes na construção. Esses erros não são outra coisa do que obstáculos que não foram desvendados ou ao largo dos quais se passou, sem percebê-los.* Como uma saída para as encruzilhadas em que nos colocamos em consequência de um erro, o autor menciona que *não há construção de um sistema de relações que não seja suscetível de retificações*, chamando a atenção para o fato de que nos trabalhos de Bachelard a retificação é uma constante. Marre afirma, ainda, que a retificação pode ser uma maneira do pesquisador melhor se aproximar da complexidade da realidade.

Observações participantes:

Ao longo do tempo em que estive “imersa” no trabalho de campo, coletei dados através de minha participação na vida cotidiana da comunidade estudada, configurada nos momentos em que, acompanhando as atividades, observava as pessoas, como falavam, o que diziam e como se comportavam nas situações que vivenciavam diariamente. Concomitantemente, ocorriam os diálogos (*a posteriori* estruturados ou não), com todos os membros da comunidade ou com alguns deles, sobretudo com as crianças, para descobrir quais interpretações faziam a respeito das situações observadas.

As observações sempre ocorreram tendo como foco principal as crianças da Vila Planetário; procurei observá-las nos diferentes espaços onde transitavam: primeiro os gramados do Planetário (local onde nos conhecemos), depois nas ruas da Vila e na escola. Como eu morava nas redondezas, as observações, na maioria das vezes, não eram planejadas.³³

Um dos principais objetivos da observação participante é proporcionar ao pesquisador “um banho de realidade”. Por isso minhas idas ao campo foram realizadas de uma maneira mais livre, embora comprometida e sistematizada, sem regras pré-fixadas a

³³ Por vezes, eu me dirigia a algum outro lugar e mudava um pouco o caminho só para dar “uma passadinha” na Vila e observar a vida naquele momento. Algumas anotações do diário de campo são resultantes destas pequenas passadas, com conversas e observações rápidas, outras anotações são longas e demoradas, resultantes de dias em que eu chegava na vila às 7:30 horas da manhã e ia embora às 18:00 horas.

cumprir. O que se pretendia era descobrir, testar e buscar comprovar as questões propostas para pesquisa, através da convivência com a comunidade. Para tanto, era preciso conviver e viver, sem amarras de pesquisador, às vezes sem lápis e papel na mão para anotar tudo; o que eu desejava era “me misturar”, tentar viver um pouco como eles para que pudesse compreender o ponto de onde olham as coisas que os cercam. É evidente que o pesquisador, sujeito estranho, não pode tornar-se “um deles” por uma série de motivo, mas busquei chegar o mais próximo disso dentro dos meus próprios limites histórico, social e cultural.

A ida ao campo também tinha por propósito observar a ocorrência de alguns comportamentos assinalados por Bourdieu, (1990, p. 155) no que se refere à observação dos corpos; assevera que *distâncias sociais estão inscritas nos corpos, ou mais exatamente, na relação com o corpo, com a linguagem e com o tempo*. Então me pareceu ser indispensável, nas observações e registros perante as figuras humanas, e especialmente as “pequenas figuras” humanas – do Povo Miúdo, aprimorar e direcionar meu olhar para a observação deste poder de imposição da realidade social.

Diários de campo:

Winkin (1998, p. 138) aconselha que os diários de campo devem ser mantidos com extrema regularidade e disciplina, caso contrário perde-se a função catártica deste instrumento. Se o registro for realizado em outro dia, perde-se a força das emoções que foram produzidas naquele momento específico de contato, pois *o diário será o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmo, ante o mundo social estudado*. Trata-se, pois, de um documento pessoal, íntimo e espontâneo, no qual o pesquisador pode manter uma descrição e reflexão contínua de seu trabalho, interações e descobertas, estabelecendo uma conversa reflexiva com seu fazer na qual se explicitam suas percepções, sentimentos, concepções, elaborações, sucessos, conhecimentos, limites, bem como o caráter das relações que se estabelecem na comunidade. Winkin (1998) enfatiza como uma das mais importantes funções do diário de campo, sua força reflexiva e analítica, que permite ao pesquisador perceber as regras de natureza generalizante e as impressões de regularidade, destacando que, por vezes, as coisas que não aparecem são tão ou mais importantes que as coisas que aparecem.

Os Diários de campo oferecem, então, condições naturais a que o pesquisador busque explicações e justificativas para as práticas e atitudes observadas, bem como identifique e analise componentes intrínsecos às narrativas, compreendendo valores, expectativas e padrões sociais. O diário de campo ainda pode se caracterizar num excelente instrumento em que o pesquisador extravasa suas dúvidas, seus anseios, elaborando seus acertos e suas decisões, construindo seu próprio conhecimento sobre o objeto de estudo (ANGOTTI, 1998, p. 7). A “verdade” à qual me refiro acima é certamente a verdade captada do ponto de vista do pesquisador, por isso é parcial e às vezes imprecisa; mas é aquela possível de alcançar, considerando-se, por um lado, a impossibilidade de abstrair por completo a subjetividade do pesquisador e, por outro, as subjetividades dos próprios pesquisados.

Para esta pesquisa, o diário de campo foi imprescindível. Foi construído com extremo zelo, regularidade e verdade, pois era sabido que se constituiria na principal fonte (complementada por alguns documentos escritos e algumas fotografias e gravações) a subsidiar a análise dos dados. A construção do diário de campo é um processo difícil, demandando muita disciplina por parte do pesquisador, pois são longas horas de escrita de relatos do vivido e de transcrição de diálogos gravados. O que por fim resulta em um material riquíssimo, porém muito extenso, repleto de informações que por vezes servem para iluminar o problema, acalmando a mente investigativa do pesquisador, mas que em outros momentos trazem mais dúvidas e ansiedade. Contudo, entendo que é justamente essa a função do diário de campo: aclarar e problematizar as situações de forma a durante sua construção possibilitar ao pesquisador refletir criticamente sobre a conjuntura geral e complexa que envolve a problemática de pesquisa.

Entrevistas:

A técnica de entrevista pode se converter em um instrumento de extrema importância para o trabalho etnográfico na medida em que o pesquisador for capaz de relacioná-la com a visão do processo social que não se manifesta, mas está implícito nas diferentes situações.

Assim, o entrevistador que realiza sua pesquisa de campo na comunidade do entrevistado, como foi o caso que constitui esta Tese, precisa criar uma relação de diálogo

que impeça que as respostas sejam conduzidas ou influenciadas pelo pesquisador. Para contornar tal problema, Becker (1999, p. 94-95) sugere que *procedimentos mais flexíveis muitas vezes geram dados muito mais completos*, sendo necessário que o entrevistador experimente usar *táticas que parecem ter maior probabilidade de trazer à tona o tipo de informação desejada*.

Outra preocupação freqüente do entrevistador que realiza pesquisa de campo é não comprometer neste diálogo a relação que terá de perdurar para além do momento da entrevista. Ainda que possa existir tal risco, a utilização conjunta da pesquisa de campo e da entrevista (semi-estruturada que contemple a história da vida emocional e profissional das pessoas e da constituição da comunidade) auxilia o pesquisador a compreender e a contextualizar os dados, revelando as dimensões de uma realidade social multifacetada. (FONSECA, 1998).

As poucas entrevistas semi-estruturadas que realizei envolveram pessoas deliberadamente escolhidas por mim (cinco mães de alunos, a coordenadora pedagógica, duas educadoras). As opções por esses sujeitos decorreram de meu entendimento de que seriam interlocutores capazes de responder a perguntas específicas, as quais, em última instância, me ajudariam a compreender algumas relações estabelecidas no contexto em que se desenvolveu a investigação.

É oportuno também mencionar que as entrevistas foram muito importantes por possibilitarem, ao mesmo tempo, obter dados objetivos – respostas a questões previamente estruturadas – e captar os elementos subjetivos que estão imbricados na própria linguagem verbal e corporal dos sujeitos.

Outro fator importante possibilitado pelas entrevistas é que se realizaram nas residências dos entrevistados, criando-se naturalmente um clima de informalidade e descontração na conversa que precedeu a entrevista propriamente dita. Essa “visita” às casas permitiu-me também observar mais de perto a maneira como as pessoas vivem, decoram suas casas, organizam seus móveis, se reúnem e transitam em seu espaço doméstico.

Documentos – escritos e fitas de vídeo

Minha convivência com os diferentes membros da comunidade da Vila possibilitou-me o acesso a alguns documentos que, à sua maneira, contam parte da história da Vila e da instituição, ou seja, um pouco da história daquelas pessoas. Um dos documentos é uma fita de vídeo na qual os próprios moradores contam a história da construção da vila e da creche; o segundo documento é a história da creche, escrita em meia lauda de papel; o terceiro documento é o Projeto Político Pedagógico (PPP)³⁴ da creche que infelizmente nos foi entregue com a falta de algumas páginas, ao mesmo tempo em que as outras estavam desordenadas e sem numeração. O PPP denuncia muito bem a forma em que vem se desenvolvendo a educação na Creche: um documento incompleto, inconsistente e sem o “menor” significado para aquelas educadoras. Na verdade, a maioria delas nem sabe o que é ou para que serve, não porque sejam educadoras desleixadas ou incompetentes, mas simplesmente porque não possuem formação para compreender a utilidade ou necessidade de um documento dessa natureza.

5.4 Alguns Entendimentos Para a Análise Dos Dados Coletados Na Pesquisa

A análise dos dados em pesquisa qualitativa pressupõe uma atividade exaustiva de leitura e releitura de todo o material coletado durante o trabalho de campo, implicando a organização dos relatos das observações participantes, dos registros do diário de campo, das entrevistas e dos documentos escritos e em forma de fitas de vídeo. Trata-se de refletir em torno deste material, isto é, estudar repetidas vezes, individual e coletivamente, os achados, objetivando à construção de esquemas parciais de organização dos dados, identificando padrões, frequências, inclinações e conexões. Estes esquemas parciais nos auxiliarão no encontro de relações e nexos, tornando a pesquisa mais sistemática.

Num estudo etnográfico, faz-se uso de processos analíticos paralelos às observações à medida que o pesquisador vai fazendo suas opções sobre quais áreas merecem ser mais exploradas, que aspectos precisam ser mais enfatizados, que elementos precisam ser mais

³⁴ Em anexo.

privilegiados em detrimento de outros; entretanto, a fase mais densa e formal da análise dos dados ocorre somente no final do trabalho de campo. (ANDRÉ, 1989).

Nesta Tese, entendo “análise” num sentido amplo que abrange descrição e interpretação dos dados como necessariamente unidos no movimento de olhar atentamente e refletir sobre os dados. Isto não ocorreu apenas na fase final do trabalho, pois durante o período de coleta dos dados, a análise já vinha se concretizando através de reflexões, diálogos e da construção dos mapas de relações, como já relatei mais acima.

Referindo-me ao entendimento de Gomes (1994) ao comentar o método hermenêutico-dialético, destaco dois pressupostos a que obedeci no processo de análise dos dados. O primeiro se refere a não haver conformidade de opiniões, nem ponto de chegada no processo de construção do conhecimento. É o próprio investigador que coloca um ponto final em sua tese, uma vez que a realidade que se tentou analisar continua em movimento, com toda sua complexidade e provisoriedade. O segundo corresponde à idéia de que a ciência se produz numa relação dinâmica e dialética entre a razão do pesquisador e as experiências que surgem da realidade. Nesta direção é necessário compreender que *os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzido a nenhum dado de pesquisa* (GOMES, 1994, p. 79).

Lüdke e André (1986) salientam que, ao iniciar o trabalho final de análise, o primeiro passo é construir e organizar um conjunto de categorias iniciais.

Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo (Michelat, 1980). Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Assim, o manejo do material coletado durante meu trabalho de campo resultou em várias tentativas de estabelecer mapas conceituais com o objetivo de configurar e

compreender as relações, os enlaces entre os sujeitos, os espaços e as coisas. Foram vários os esquemas resultantes da análise do conteúdo dos dados empíricos articulados às questões de pesquisa propostas e ao referencial teórico de apoio, produzidos em busca de um grupo inicial de categorias. Isto implica dizer que, no meu caso, analisar formalmente os dados significou passar pelas fases de “desconstrução”, “comparação” e “sistematização”, deixando-me, neste processo, “impregnar”³⁵ pelo seu conteúdo.

Na etapa de análise, o esforço foi dirigido à organização dos dados coletados empiricamente e registrados no diário de campo. A idéia era construir modelos alternativos, que, para mim, se organizavam em forma de mapas (grandes esquemas) que expressavam o tempo, os espaços, as relações do contexto investigado, e, sobretudo como essas dimensões se encontram e se influenciam, perseguindo compreender as fronteiras da problemática levantada. Neste momento Winkin (1998) sugere que façamos um constante trabalho de ida-e-volta entre as questões da pesquisa, os mapas construídos, as fronteiras compreendidas e as teorias.

Iniciei a organização destes grandes esquemas, aos quais tenho chamado de “mapas”³⁶, quando já decorria cerca de um ano de presença no campo de pesquisa, convivendo com meus sujeitos. Os primeiros mapas que construí eram pouco complexos, mas mesmo assim os fixava na parede em frente à minha mesa de trabalho, com o propósito de deixá-los ao alcance dos olhos, de forma a internalizar naturalmente seu conteúdo. A cada nova olhada, mais uma ou duas flechas eram puxadas, ou mais algum elemento era acrescentado, de forma que, em poucas semanas, já estava diante de um mapa diferente com alguns elementos modificados, outros substituídos e outros ainda acrescentados.

Entre os elementos novos que surgiram, alguns decorreram dos próprios “não-ditos” nas entrevistas ou semi-escondidos nas observações. Este é um aspecto importante, bem lembrado por Lüdke e André (1986), quando se referem aos temas “silenciados”, que muitas vezes podem passar despercebidos ao pesquisador, mas que, no entanto, são de extrema importância, uma vez que ocultam verdades e contradições. O fato de o pesquisador ignorar esses temas pode ocasionar riscos consideráveis à pesquisa, tais como a

³⁵ Expressão de autoria de Michelat (1980) e muito utilizada por Lüdke e André (1986) e por André (1989).

³⁶ Em anexo é possível encontrar alguns “mapas” que fizeram parte do processo de construção e organização da pesquisa.

construção de modelos de análise incompletos, tendo como consequência última a representação enganosa de uma realidade.

Entendo ser este um processo bastante complexo e provisório, pois mesmo encerrando a ida ao campo de pesquisa, mesmo não coletando novos dados na realidade, nosso olhar atento percebe novas relações entre os fios retratados no mapa; o próprio afastamento físico do local da investigação faz com que desencadeemos processos de afastamento epistemológico que também podem trazer novos elementos. Por tais motivos, os esquemas constituídos nos mapas são provisórios e podem ser modificados, de acordo com o entendimento do pesquisador, em qualquer estágio da pesquisa.³⁷

Para que a análise dos dados não seja meramente descritiva ou superficial, vale ainda salientar que é preciso ir além, acrescentando novos olhares e compreensões na interpretação dos dados; entretanto, para que novas dimensões e elementos sejam aproximados de algo já conhecido, é função do pesquisador fazer um esforço de compreensão e abstração, buscando articulações e suporte em referenciais teóricos consistentes e idôneos.

Sinalizo, por fim, que o processo cuidadoso de análise dos dados provenientes das diferentes interações estabelecidas ao longo da pesquisa assim como o exame atento dos documentos possibilitaram-me encontrar os caminhos para o entendimento da complexa rede de saberes, histórias e sentimentos que constituem o ser e estar no mundo das crianças da Vila Planetário, meus companheiros de jornada.

³⁷ Descrevo meu processo de interação com os dados de maneira menos formal para o caso de um pesquisador que esteja iniciando seu processo investigativo venha a ler esta tese, e para reafirmar o que comento no início deste capítulo: a existência de princípios metodológicos gerais a serem observados na construção da pesquisa, mas, também a possibilidade/exigência de construções e significados atribuídos pelo pesquisador aos dados, em seu processo investigativo.

CAPÍTULO VI

A “ARENA” DA PESQUISA: DIÁLOGOS, IMPRESSÕES E VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA TEIA DE RELAÇÕES

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das duas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que se pretende interpretar (GEERTZ, 1973).

6.1 Para Começar A Conversa...

Neste capítulo procuro dar conta de eventos e falas registrados ao longo da trajetória da pesquisa³⁸ e das interpretações que provocaram na busca de compreender as formas das crianças populares urbanas da Vila Planetário de experimentarem a vida nas suas várias perspectivas, nas diferentes formas de convívio, de criação e recriação da realidade. Ao apresentar minha compreensão em torno dos fatores e circunstâncias presentes nos canais pelos quais “passa” a vida das crianças da Vila Planetário, acredito exemplificar, através do estudo de um caso específico, o que caracteriza o modo de ser e estar no mundo das crianças populares urbanas de Porto Alegre, construído nos intercursos/relações com as instituições de Educação Infantil que as acolhem e com os adultos com os quais convivem.

³⁸ Em relação aos registros, fui obrigada a fazer uma seleção mais rigorosa para que pudessem constar da Tese, apresentando apenas alguns exemplos extraídos de meu Diário de Campo, de modo a que meu texto não se tornasse demasiado longo. Mas, seguramente, há matéria para muito mais...

O pressuposto desta investigação foi o de que, para tornar possível falar a respeito do modo de ser e estar no mundo das crianças populares urbanas, é preciso analisar os diferentes movimentos, situações e espaços, intrinsecamente relacionados, que constituem a cotidianidade da vida destas crianças. Estes elementos se entrelaçam, formando um todo que estabelece uma dinâmica peculiar de movimentação, suscetível a rupturas e continuidades.

A infância e os menores reais vivem em circunstâncias familiares – seu meio social por antonomásia – peculiares que os condicionam como seres vindos ao mundo em espaços sociais singulares nos quais serão cuidados e estimulados, segundo as possibilidades próprias do meio ao qual pertencem [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.17).

São os elementos factuais e as circunstâncias concretas, ou seja, as condições em que vivem as crianças assim como suas práticas de interação social com os adultos e com a instituição educacional, relacionadas a outras mais globais, que gradativamente definem a experiência de viver das crianças e, portanto, seu modo de ser e estar no mundo, entendido por sua forma de mostrar-se, de tornar-se, de relacionar-se com os outros, de viver e conviver com os problemas e limitações de seu contexto. Como observa Gimeno Sacristán (2005, p. 18) [...] *as condições do sujeito menor dependem das dos adultos mais imediatos que são os familiares, o jogo entre a vida dos adultos em família e o espaço de suas atividades na sociedade em geral definirá os modos de ser e de viver dos menores nessa etapa da vida.* Por isso, na análise a seguir faço emergir a cotidianidade destas relações, ou dito de outra forma, busco descrever os modos pelos quais os adultos educadores e os outros membros da comunidade da Vila se relacionam com as crianças e como as crianças se relacionam entre si e com os espaços em que vivem³⁹.

³⁹ Considero importante mencionar que a população (crianças e adultos) estudada é de etnia majoritariamente negra e mestiça. Também encontramos na creche crianças de etnia branca, e estas em sua maioria são filhas de pais que estão financeiramente melhor remediados. Meus amigos dos gramados do Planetário, os quais me ensinaram como fazem ponto e como batalham e, ainda porque não vão à creche, esses são todos negros, revelando um importante elemento de exclusão social da sociedade brasileira. É importante ainda, deixar claro que dentro do espaço da Vila existem outras formas de viver a infância ligeiramente diferentes da discutida por mim, entretanto neste texto apresento, conto e analiso a forma de viver a infância da Vila Planetário que apresenta-se como sendo a mais freqüente, a mais comum.

É incontestável que as crianças de hoje vivem em um mundo de desigualdades e conflitos, cujas sociedades estabelecem outros tipos e formatos nas relações sociais; ao mesmo tempo, nós, adultos, as percebemos e as explicamos através de novos olhares e de diferentes discursos e teorias. Essas condições tornam necessário estar-se sempre atentos em não naturalizar os contrastes e as diferenças sociais, assumindo como “normais”, naturalizando o fato de as crianças estarem sozinhas na rua ou esmolando nos semáforos; a naturalização do tipo de atendimento escolar dedicado à criança de classe popular; a naturalização das crianças pequenas brincando em suas casas cobertas pelo lixo. Essas situações, que marcam a vida das cidades brasileiras, que nos são familiares, que vemos com frequência, tendem a ser vistas por nós como naturais. Em consequência, não são devidamente problematizadas, sendo aceitas como parte do cotidiano, como se sua existência fosse inevitável, ou há muito já estabelecida e irremediável.

Meu compromisso como educadora envolvida com a educação de crianças conduziu-me a problematizar e a querer investigar essa realidade, buscando situar/compreender/descrever a vida pulsante que descobri na Vila Planetário e, sobretudo na creche comunitária, na dimensão da totalidade, uma vez que as crianças que encontrei e acompanhei constroem sua vida e sua forma de viver de maneira absolutamente interligada às condições e modos de vida dos adultos da comunidade. Para tanto, “mergulhei”, o quanto me autorizava minha condição de pesquisadora e minha identidade como “outra”, na vida cotidiana da Vila e da Creche. Alguns - e só alguns - dos resultados mais visíveis desse mergulho constituem minha narrativa.

Este é o momento em que devo me reencontrar com minhas muitas páginas de Diário de campo que registraram reflexões, impressões, espantos, vozes, alegrias, risos, choros, conversas sérias ou descontraídas que muito me aproximaram das crianças e das educadoras, que passaram a ser também minhas companheiras de jornada. Agora é tempo de articular toda essa bagagem de intensas vivências a minhas reflexões, assumindo o necessário distanciamento para construir um novo conhecimento.

Essa dimensão de distanciamento que tento imprimir à minha escrita não tem sido fácil, pois emocionalmente foi muito intenso meu processo de acercar-me e viver na “rede do outro”; por certo, não me tornei parte da comunidade, mas fui aceita para “conviver”, para “estar junto”, mesmo pertencendo à outra rede de interações, ou melhor, dizendo, a

“outro mundo”. Portanto, preciso deixar claro que nesse processo, vivências, impressões, lembranças foram sendo registradas desde o ponto de vista de alguém que, estranho àquela comunidade, observava os movimentos e realizava as interações no recinto da creche, ou seja, protegida por esta instituição, circunstância essa que, em alguns momentos, pode ter influenciado minha forma de perceber os acontecimentos.

Para relatar e paralelamente interpretar minhas vivências com aquelas crianças e educadoras, sempre as relacionando ao contexto mais amplo da Creche e da Vila, dentre os elementos que compunham o seu cotidiano, adotei como parâmetros para orientar minha análise:

- i) o tempo dos sonhos e a realidade da Vila: a rudeza, a pobreza e a violência no contexto social e na vida das crianças;
- ii) o cotidiano das relações entre crianças e adultos da comunidade: sobre as estratégias das quais lançam mão para sobreviver;
- iii) o educar como um desafio – a creche e suas rotinas do cuidado;
- iv) as representações e sonhos das educadoras da creche.

Esses parâmetros orientaram a análise, considerando dois espaços: um mais amplo, a Vila⁴⁰: “o modo de ser, viver e conviver na Vila”, e outro mais restrito, a creche: “o modo de ser, estar e vir-a-ser na creche”. Descreverei e analisarei esses dois espaços, tendo como foco seus sujeitos: as crianças e as educadoras. Tenciono com essa análise dar visibilidade aos elementos – circunstâncias e comportamentos sociais – constitutivos da vida das crianças, e que, em última análise, vão se entrelaçando para definir a forma com que elas “estão”, se “relacionam” e se “constroem” no mundo. É certo que esses elementos e relações são complexos, temporais e provisórios, mas a meu ver são aqueles que povoaram, no espaço-tempo da pesquisa, a vida das crianças.

6.2 A Vila Planetário: Construindo Sonhos e Vivendo o Presente

⁴⁰ Incluem-se aqui os gramados do Planetário da UFRGS.

CIDADES

VILA PLANETÁRIO

Reurbanização vai custar Cr\$ 2,4 bilhões

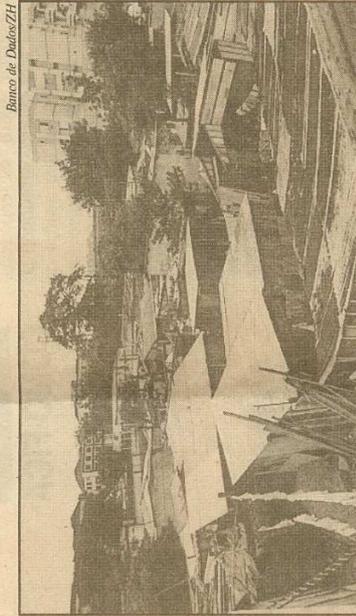
□ O projeto prevê a divisão da área em 94 lotes, onde serão construídas casas de alvenaria de um e dois pisos

A empresa Archel Engenharia Ltda é a vencedora da concorrência aberta pela Prefeitura de Porto Alegre para a reurbanização da Vila Planetário. Apesar de outras empresas terem manifestado interesse pelo projeto, a Archel foi a única a apresentar proposta, considerada satisfatória pelos técnicos da Secretaria do Planejamento Municipal (SPM). O projeto de reurbanização deve custar aos cofres da prefeitura Cr\$ 2,4 bilhões.

Com quase 30 anos de existência, a Vila Planetário esprenhe-se numa área de 6.630 metros quadrados, entre a Avenida Ipiranga, a

Rua Jacinto Gomes e o planetário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse espaço, amontoam-se 103 casas e casebres. Conforme indicou uma pesquisa sócio-econômica realizada pela SPM, a maioria dos moradores se instalou ali nas décadas de 70 e 80. Outro dado revelado pela pesquisa é que, apesar de terem existido na vila quatro depósitos de papel, os moradores não são papaleiros. A maior parte deles trabalha com vínculo empregatício, principalmente como funcionários de órgãos municipais.

DIREITO — Como o terreno pertence à prefeitura, é possível conceder o direito real de uso aos moradores que já estavam na vila antes de janeiro de 1989. O projeto de reurbanização prevê a divisão do terreno em 94 lotes e construção de



Banco de Dados/ZH

Mudança: em sete meses, a Vila Planetário terá outra estruturação

três tipos de casas: 15 casas térreas de um dormitório; 52 sobrados de dois dormitórios; e 27 sobrados de três dormitórios. As casas serão construídas em alvenaria, cobertas com telhas de barro, sem a utilização de material alternativo. Pelo

local vai ser mantida. Um espaço também será reservado para um largo, uma espécie de área de lazer. As nove vias de acesso servirão apenas aos pedestres, excluindo a principal, que terá passagem de emergência para ambulâncias, bombeiros e veículos da polícia. Enquanto as casas forem construídas — o prazo é de sete meses —, os moradores que não tiverem para onde ir vão ficar instalados em três galpões.

O arquiteto e urbanista Vicente Guimarães, da Secretaria do Planejamento, explica que esta é a primeira vila a ser contemplada com o direito real de uso. "Faz parte de uma política de manter as pessoas próximas ao lugar onde moram", completa, acrescentando que o fracasso de muitas experiências deve-se à realocação em pontos muito distantes.

Somente a creche já existente no

PORTO ALEGRE

Moradores da Planetário mudam de vida

□ Depois que receberam casas, famílias de vileiros foram impelidas a adotar hábitos mais saudáveis e a procurar empregos fixos

BEATRIZ DORNELLES

As 90 casas inauguradas em dezembro último não modificaram apenas o visual da ex-Vila Planetário, até então uma aglomeração de casebres sujos junto à Avenida Ipiranga, em Porto Alegre. Desde então, as 90 famílias moradoras no local adquiriram vontade de trabalhar para pagar a casa própria, os impostos municipais e melhorar a arquitetura interna da nova residência. "Hoje, os moradores têm um forte motivo para lutar por uma vida melhor", define o presidente da Associação de Moradores, Alvaro Adajá Andrade dos Santos. O novo nome — Jardim Planetário — ilustra um visível estado de espírito dos ex-vileiros que há três décadas vinham invadindo a área localizada ao longo da Ipiranga.

Uma prova concreta da mudança da mentalidade pode ser estampada em números. De janeiro a abril deste ano, houve um aumento de mais de 50% no número de moradores que estão empregados. A maioria deles participou de concursos da Prefeitura e hoje 50% dos residentes, incluindo as mulheres, trabalham para o Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) e para as empreiteiras que prestam serviço na área do lixo.

Os demais moradores assinaram carteira em empresas da construção civil, serralherias, oficinas mecânicas e comércio. Desemprego é uma palavra que vem desaparecendo do vocabulário da Planetário, diz o presidente do Conselho Fiscal da Associação de Moradores, Deoclécio Nunes da Silva.

Os moradores revelaram, nesse período, um crescimento pessoal maior do que as melhorias conquistadas com a infra-estrutura urbana: água, luz, esgoto, coleta de lixo e sanitários. Eles pagam 7,5% do salário mínimo para garantir o direito de propriedade da casa, além da conta da luz, água e demais impostos municipais.

VANTAGENS — Muitos dos proprietários da ex-vila também deixaram de beber, como é o caso de um morador que pediu para não ser identificado. Ele fez concurso para o DMLU e não passou na revisão médica, por causa do álcool no sangue. Agora, depois de deixar a bebida, pretende fazer o concurso novamente.

As moradias foram entregues aos invasores que se instalaram na então Vila Planetário até dezembro de 1992, quando 13 famílias foram "convidadas" a abandonar o local porque não obedeciam a exigência de morar na área até 1989. Estas foram transferidas pela Prefeitura para a Vila Pinóquio.



Nova paisagem: malocas deram lugar a moradias de alvenaria, o que levou os moradores a mudanças de atitudes

A relação entre as famílias do Jardim Planetário e seus vizinhos, de classe média, sofreu visíveis alterações, em especial na área de higiene. Até dezembro, o mau cheiro decorrente da falta de sanitários, esgoto, banheiros e lixo era uma queixa generalizada na vizinhança. No local existiam apenas três banheiros públicos, geralmente fétidos.

Hoje, as 90 famílias têm seu próprio banheiro — e com água quente. No inverno, elas não mais precisarão esquentar água no fogão para tomar banho de balde. Desde a instalação das novas casas, as crianças passaram a adoecer menos. "Meus dois filhos menores viam no hospital com falta de ar e gripados e agora não têm ficado doentes", revela Maria Lúcia Ribeiro, 38 anos. Ela tem nove filhos e mora numa das casas de três quartos.

Além da falta de sanitários, as malocas não tinham luz nem água. Os moradores puxavam fios de luz das residências vizinhas. Elisa Schmitz, síndica do Edifício Itapera, localizado à rua Luiz Manoel 230 — o prédio mais próximo da ex-vila —, lembra que era frequente a queda de luz em seu edifício. Hoje todas as casas da Planetário possuem luz e o problema dos prédios vizinhos foi solucionado.

Ratos, baratas, moscas e mosquitos não são mais tão comuns. A população de insetos e animais também invadia os apartamentos e casas dos vizinhos de classe média. Hoje foram reduzidos, devido à instalação de sanitários.



Empregados: situação melhorou, segundo Deoclécio



Lixo: ainda colocado nos fundos dos terrenos

Prefeitura remove outras vilas irregulares

O diretor substituto do Departamento Municipal de Habitação (Demhá), Carlos Boeira, considera o Projeto Planetário bem-sucedido, mas disse que a Prefeitura de Porto Alegre não repetirá esta experiência com outros núcleos. Há muitas prioridades e poucos recursos, diz. Segundo ele, a prioridade de remoção de agrupamentos irregulares é a da Vila Cai-Cai (na beira do Guaíba), cujos moradores ainda não têm destino definido.

A Prefeitura também vai remover a Vila Tronco, para dois núcleos já determinados: Vila Barracão e ex-Loteadora Pelotense, onde já foram construídos centenas de

módulos com cozinha e banheiro.

Está programada a recolocação de mais 400 famílias no loteamento Wenceslau Fontoura, na Zona Norte, onde já foram assentados moradores da ex-Vila Tripa. Segundo Boeira, por enquanto a Vila Lupicínio Rodrigues (na antiga Ilhotas), nos fundos do Ginásio Tesourinha, está fora dos planos da Prefeitura de mudança.

No caso do Jardim Planetário, a falta de higiene pública não é um problema totalmente resolvido. Não por culpa dos moradores, mas porque a Prefeitura não providenciou recipientes para recolher o li-

xo. Sem alternativas, as famílias têm deixado o lixo num terreno baldio próximo à Rua Luiz Manoel.

Os mais prejudicados são os moradores do edifício Itapera, que reclamam do cheiro, sujeira e insetos. A síndica do prédio, Elisa Schmitz, afirma já ter solicitado ao DMLU a limpeza da área. "Até agora nada foi feito", garante, Elisa também acusa os funcionários da Prefeitura de terem quebrado a calçada de seu prédio durante a construção das casas do Jardim Planetário. Os moradores de classe média reclamam dos privilégios dados no caso da Planetário.

6.1.1 A luta e a realização de um sonho: um pouco da história da Vila Planetário

Em meados de 1964, chegava a Porto Alegre, viajando de caminhão desde o interior do estado, uma família que aterrou um banhado e se instalou na área que receberia um dia a Vila Planetário. A partir de então, outras pessoas foram estabelecendo seus domicílios na vizinhança do Planetário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e em 1979 ali já existia um grande aglomerado de casebres e entulhos, com esgoto a céu aberto, ratos e insetos, dividindo espaço com crianças e adultos. Segundo depoimento de uma das moradoras atuais, *a situação era terrível, havia muita pobreza, muito lixo, muito depósito, muita criança atirada*. Sobre as condições de vida e os preconceitos vividos, outros moradores seguem dizendo:

- Nós morava no meio dos entulho junto com os rato, com as aranha. Ninguém dava valor pra nós, nós era discriminado em qualquer lugar porque nós não tinha nada, eles tinham medo de nós, achavam que nós não era gente.

- Eu cansei de procurá emprego.... até podia ter vaga, mas quando dizia que morava na Vila Planetário, a gente não ganhava a vaga.

- Tinha até muitas escolas que tinha preconceito com as crianças... não podia dizer que morava aqui. Era uma dificuldade até pra consegui uma matrícula, a gente tinha até que recorré aos Vicentinos. (“DONA” ADRIANA⁴¹, entrevista gravada em vídeo caseiro produzido pelos moradores, novembro de 1998)

Os moradores acreditavam que os problemas de preconceito e discriminação se deviam unicamente às condições de moradia; assim, entendiam que se pudessem morar em um lugar com mais infra-estrutura e casas melhores, seus problemas, entre eles o do desemprego, diminuiriam consideravelmente.

Em 1992,⁴² com quase 30 anos de existência, a Vila Planetário apertava-se em uma área de 6.630 metros quadrados, localizada entre a Avenida Ipiranga, a Rua Jacinto Gomes e o Planetário da Universidade Federal do Rio grande do Sul. Nesse local comprimiam-se

⁴¹ Dona Adriana morreu por complicações em consequência do HIV, alguns anos após gravar esta entrevista; era filha da tia Maria, atual cozinheira da creche, e foi coordenadora da creche. Por este motivo aparecerá novamente mais adiante, quando sua administração é comentada por outras educadoras.

⁴² Dados do jornal Zero Hora, de Porto Alegre – Zero Hora, terça-feira, 5 de maio de 1992.

103 casebres e casas construídas entre as décadas de 1970 e 1980. Como o terreno pertencia à Prefeitura Municipal de Porto Alegre- (PMPA), foi possível conceder o Direito Real de Uso aos moradores que já moravam na Vila antes de janeiro de 1989. Essa política de manter as pessoas próximas ao lugar onde já residiam resultou de outras experiências da Prefeitura, uma vez que, ao re-alocar os moradores em locais distantes, estes acabavam vendendo as casas que ganhavam para voltar a morar nas proximidades da localidade antiga.

Sobre o projeto de reurbanização da Vila, este

prevê a divisão do terreno em 94 lotes e construção de três tipos de casas: 15 casas térreas de um dormitório; 52 sobrados de dois dormitórios; e 27 sobrados de três dormitórios. As casas serão construídas em alvenaria, cobertas com telhas de barro, sem a utilização de materiais alternativos. Pelo direito de uso, os moradores pagarão mensalmente de 5% a 10% da renda familiar (ZERO HORA, terça-feira, 5 de maio de 1992. p. 33).

A promessa foi de que em 210 dias e ao custo de Cr\$ 2,4 bilhões de cruzeiros construir-se-iam 94 casas para as 486 pessoas que ocupavam os 0,62 hectares da Vila há cerca de 15 anos. Cumprindo a promessa, em 08 de junho de 1992, a PMPA começou a levantar os três pavilhões de madeira que receberiam algumas famílias até que as obras da Vila fossem concluídas. Além destes três locais, a creche, única estrutura mantida da antiga vila, abrigou mais algumas famílias. Em 10 de junho de 1992, a empreiteira contratada para a reurbanização da Vila Planetário iniciou as obras de destruição dos barracos, passando com suas máquinas por cima das casas, sem que nada pudesse ser aproveitado.

Percebe-se pelos jornais da época que a população porto alegreense, ou parte dela começou a demonstrar insatisfação quanto à permanência de uma vila popular em região central da cidade. Foram publicadas várias matérias nos jornais locais, entre as quais algumas em que os técnicos do Programa de Regulação Fundiária explicavam à população a Lei Municipal nº 242/89, que assegura aos moradores o direito de permanecer no local onde já moravam (ZERO HORA, quarta-feira, 17 de junho de 1992. p. 5).

Mesmo assim, em 31 de maio de 1992, o Vereador João Antônio Dib (PDS)⁴³ anuncia ter entrado com ação cautelar na Justiça para sustar as obras da Vila Planetário, por

⁴³ Partido Democrático Social.

entendê-las como ilegais. Dib, em entrevista a jornal local, afirmava que em 31 de janeiro de 1989, a área onde se assentava a Vila Planetário não pertencia à Prefeitura Municipal de Porto Alegre, uma vez que esta a doara à Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional em 1983. Dib termina sua entrevista dizendo: *se o terreno da Planetário tivesse sido comercializado, seria possível realocar todas as famílias da vila em uma área até maior, sem qualquer custo para a prefeitura* (ZERO HORA, 1º de junho de 1992. p. 36).

O juiz Irineu Mariani, da 3ª Vara da Fazenda Pública, analisou as duas teses de Dib: a primeira, que versava sobre a doação do local à Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional, foi descartada pelo fato de a fundação não ter obedecido aos prazos estipulados pela própria lei para que utilizasse a área; a segunda alegação, de que se o terreno houvesse sido vendido poderia reverter em recursos para um programa habitacional mais amplo, foi aceita pelo juiz que, em 7 de julho de 1992, concedeu liminar à ação cautelar movida pelo referido vereador, determinando que a prefeitura suspendesse imediatamente as obras de reurbanização da Vila Planetário. Em seu arrazoado, o juiz declara:

[...] com o alto preço da área da Planetário, devido à zona em que está, é possível obter outra bem maior, em zona mais distante do centro, ampliando o número de beneficiados. O projeto, no local, elitizaria pelo número de contemplados e pelo preço, face ao valor do terreno, frustrando o objetivo social (ZERO HORA, 08 de julho de 1992. p. 33).

Neste momento, todas as casas já haviam sido derrubadas, não sobrara nenhuma estrutura íntegra e as alegrias, esperanças e sonhos de um futuro melhor dos moradores da Vila Planetário, diante de mais este golpe, transformaram-se em revolta e desespero. A sentença judicial provocou grande indignação entre as pessoas que haviam saído de suas casas e estavam aglomeradas morando em pavilhões coletivos; sentiam-se traídas e abandonadas, uma vez que não vislumbravam alternativas, não havia para onde voltar. Até os dias de hoje os moradores da Vila recordam desses momentos com muito rancor e indignação.

Os sentimentos de revolta e angústia, contudo, não paralisaram os moradores, que se mobilizaram para resistir, atitude que traz muito orgulho para os moradores de hoje. Organizaram diversas passeatas em diferentes dias e locais estratégicos da cidade, ocasião em que carregavam faixas confeccionadas por eles, as quais exprimiam suas necessidades e sentimentos; para um dos protestos, inclusive, confeccionaram um caixão com o vereador Dib dentro... , uma peripécia contada à boca larga por muitos moradores nos dias de hoje. A mobilização ainda envolvia fazer vigílias dia e noite na obra parada, para que os materiais de construção não fossem furtados e para que outras “coisas” não fossem feitas no local. Por fim, os moradores em comitiva foram à Prefeitura discutir com o prefeito e com os vereadores sobre seu o direito de moradia.

Em 16 de julho de 1992, a PMPA entrou com pedido de mandato de segurança junto ao Tribunal de Justiça, solicitando que fosse dado efeito suspensivo ao agravo de instrumento que tramitava na 3ª vara da Fazenda Pública. Após 15 dias de paralisação, as obras de reurbanização da Vila foram retomadas, para alegria e alívio dos moradores. E o “final feliz” aconteceu em dezembro do mesmo ano, quando as novas casas foram entregues, e a nova “*Vila Jardim Planetário*” passa a respirar ares de mudança, de esperança, de novas perspectivas, novos empregos, enfim de um novo estilo de vida. A conquista desse território e das habitações significava ao mesmo tempo a conquista de um espaço próprio e o rompimento com o provisório, a conquista do direito de ir e vir. As pessoas estavam animadas, diziam que “agora sim o mundo as trataria como gente”, que cessariam de sobreviver do lixo e passariam a ser garçons, cobradores de ônibus, frentistas, e assim por diante.

A possibilidade de conquista de um “emprego fixo”, com carteira assinada e acesso a todos os direitos de um trabalhador, permitia àquelas pessoas nutrir sentimentos até então desconhecido para algumas delas: dignidade em relação ao outro, auto-valorização e principalmente de se sentirem seres humanos “iguais” aos outros. Nesta esperança de conquista depositavam os sonhos de mobilidade social, de uma vida menos sofrida⁴⁴, que sonhavam para si e para seus filhos.

⁴⁴ A expressão de toda essa felicidade, sonho e esperança de uma vida melhor, diferente da vivida até então está registrada em fita de vídeo produzida pela própria comunidade, durante a luta pela posse do território e após o recebimento das habitações.

A reportagem à época publicada no Jornal Zero Hora, com a manchete “Moradores da Planetário Mudam de Vida”, revela muito bem os motivos da euforia e alegria vividas pelos moradores logo após a entrega das casas. Transcrevo alguns trechos da entrevista, mesmo correndo o risco de me alongar na citação, por considerá-los um retrato importante da época.

As 90 casas inauguradas em dezembro não modificaram apenas o visual da ex-vila Planetário, até então um aglomerado de casebres sujos. Desde então as 90 famílias moradoras no local adquiriram vontade de trabalhar para pagar a própria casa, os impostos municipais e melhorar a arquitetura interna das casas. [...] De janeiro a abril deste ano houve um aumento de mais de 50% no número de moradores que estão empregados. [...] Desemprego é uma palavra que vem desaparecendo no vocabulário da Planetário, diz o Presidente do Conselho Fiscal, Deoclécio da Silva. [...]

Vantagens – muitos dos proprietários da ex-vila também deixaram de beber, como é o caso de um morador, que fez concurso para o DMLU e não passou na revisão médica, por causa do álcool no sangue. Agora depois de deixar a bebida pretende fazer concurso de novo. [...]

Além da falta de sanitários, as malocas não tinham luz nem água. Os moradores puxavam fios de luz das residências vizinhas... Hoje o problema dos prédios vizinhos foi solucionado.

Ratos, baratas, moscas e mosquitos não são mais tão comuns. A população de insetos e animais também invadia os apartamentos e casas dos vizinhos de classe média. Hoje foram reduzidos devido à instalação de sanitários (ZERO HORA, 13 de abril de 1993. p. 46).

A compreensão de que o desemprego, o alcoolismo e a vida em meio ao lixo seriam conseqüências do desânimo e do fatalismo por morarem em condições tão precárias parece ter passado a fazer parte do entendimento dos próprios moradores à época. Havia razões para isto, uma vez que, de acordo com o relato noticiado no Jornal, após a entrega das casas, os moradores começaram a encontrar empregos, como se “magicamente” a sociedade passasse a olhá-los diferente, e não o inverso, isto é, eles próprios se olhassem de outra forma. Aparentemente havia sido encontrada a “fórmula”, uma vez que o grande problema da pobreza, do desemprego e de uma vida subumana, decorreria da frágil auto-estima e não de uma organização mais complexa do mundo do trabalho, que exige algum grau de instrução e de profissionalização. Seria definitivamente maravilhoso se fosse

possível resolver os problemas da pobreza e da desigualdade social apenas dando casa às pessoas; infelizmente com o passar dos meses e dos anos, a realidade começou a se apresentar como toda sua dureza.

As coisas efetivamente haviam mudado bastante para a população da Vila. Em 1993, desemprego, como conta Seu Deoclecio, era uma palavra quase inexistente na Vila Residencial Jardim Planetário, o que é confirmado pelo Jornal Zero Hora, de 15 de abril de 1993, ao noticiar que 50% dos ali residentes estavam empregados no Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), ou em empresas de construção civil, serralherias e comércio. E agora, como se apresenta o quadro?

6.2.2 O avesso do sonho: o cotidiano de hoje e as estratégias de sobrevivência

Durante o período de realização da pesquisa de campo desta Tese – 2004 a 2006 – o desemprego era uma constante, uma das tramas do drama cotidiano enfrentado por muitos dos moradores de hoje.

A falta do emprego produz nas mulheres, mas principalmente nos homens, sentimentos de humilhação, impotência e medo de serem confundidos com os vagabundos e traficantes, que escolhem os caminhos mais rápidos. Além de muitas vezes reforçar a imagem de pobreza associada à preguiça, o desemprego ainda leva gradualmente à perda da auto-estima. Nesse contexto, de acordo com Lima (2004, p. 11) *o trabalhador pobre, sem escolarização e sem qualificação*, tem dificuldade em conquistar e manter um emprego estável.

Diante dessa circunstância perversa – a impossibilidade de trabalho ou de um emprego formal - os moradores da Vila começam a criar algumas estratégias de sobrevivência, como única forma de afastar o perigo iminente da indigência e da dependência total aos outros. Na ausência de perspectiva de transformarem-se em trabalhadores com empregos fixos, suas expectativas transferem-se para o mundo da informalidade; há poucas exceções: alguns moradores que trabalham como vigias, como funcionário do DMLU, ou como trabalhadoras da creche.



No sobrado de 49 metros quadrados do biscateiro Jorge dos Santos (D), na Vila Planetário, amontoam-se 16 pessoas, aproveitando o espaço não ocupado pelo material reciclável que sustenta o grupo

Um planeta que ficou pequeno

Em contraste com a geometria futurista do Planetário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um amontoado de casebres destoa às margens de uma das avenidas mais movimentadas de Porto Alegre.

Em 1992, aquela comunidade sofreu uma transformação. E a nova imagem passou a ser usada pela prefeitura como um modelo de reurbanização de áreas miseráveis. Quatorze anos depois, a Vila Planetário é um universo superlotado.

O plano original ia além de dar abrigo. O município fomentava empregos com carteira assinada para operários em setores de obras, saneamento e limpeza. Hoje, boa parte dos 600 moradores sobrevive de biscates. A fonte de renda mais comum é a coleta de material reciclado, a mesma de dezenas de famílias nos tempos de miséria quase absoluta.

O vaivém de carrinhos lotados de papelão e sacos abarrotados com garrafas plásticas na porta dos sobrados é cada vez mais frequente. Segundo os próprios moradores, é o ganha-pão em uma de cada três das 91 residências.

— A pessoa não consegue emprego, se desmotiva, vê outro catando papel e acaba fazendo a mesma coisa. Falta incentivo. Foi prometida uma usina de reciclagem, mas nunca saiu do papel. A prefeitura abandonou a menina dos olhos dela — interpretou a moradora Jussara Beckstein da Silva, 44 anos, coordenadora da creche local.

Além da falta de emprego, o biscateiro Jorge Antônio Garcia dos Santos, 50 anos, enfrenta o segundo problema da comunidade: a superlo-

tação. No sobrado de 49 metros quadrados, projetado com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, vivem 16 pessoas. Nos mínimos espaços livres, são guardados papelão e outros materiais recicláveis.

— Na vila velha (antes da reurbanização) eu trabalhava com construção civil. Há cinco anos, o serviço ficou escasso, e apelei para o papel — disse Santos.

Ele lamentou que seus descendentes não conseguiram comprar uma casa própria e foram ficando.

— A gente apóia enquanto dá. Não vão ficar na rua — explicou.

A matriarca da casa, Maria Lúcia Ribeiro, 52 anos, afirmou que, apesar do aperto, ninguém pensa em se mudar por causa da proximidade com os hospitais de Pronto Socorro e o Clínicas.

— Tenho duas pontes de salena no coração, e a minha neta de 12 anos também é doente. Não podemos sair daqui.

A arquitetura reforçou a segregação de moradores

A escassez de opções de lazer e de trabalho fez prosperar situações não-planejadas. Surgiram bares e boliches improvisados como o da casa de Carmem Lia da Silva Miranda, 43 anos. Há um ano, ela instalou uma prateleira entre a porta e a janela da sala onde expõe doces, balas e salgadinhos para vender. O comércio de guloseimas foi uma saída para ajudar o marido, o catador Sérgio Machado de Lima, 42 anos, a criar quatro filhos adolescentes.

— Antes, eu também trabalhava com reciclagem, mas o preço do material caiu muito e

não deu para continuar — contou Carmem.

Para o urbanista Douglas Vieira de Aguiar, professor da Arquitetura da UFRGS, a prefeitura cometeu um erro arquitetônico. Segundo ele, a disposição física da vila prejudica a autoestima e contribui para estagnação social e profissional dos moradores.

Formado por um conglomerado de sete blocos com moradias de até 57 metros quadrados separadas por vielas, a Planetário destoa do padrão do bairro, ruas amplas e edifícios.

— É verdade que ganharam casas numa região tradicional de classe média, mas foram desfavorecidos. Poderiam ter construídos prédios, dando a eles endereços das ruas do bairro. Teriam mais chances de prosperar com outra imagem perante a cidade. Será um permanente bolsão de segregação social — alertou Aguiar.

Transformação

OS CASEBRES DE DEZEMBRO DE 1991...



... DERAM LUGAR AO CONDOMÍNIO DE 1993



6.2.2.1 Lutando Pela Vida – As Estratégias De Sobrevivência

Atualmente⁴⁵ o que tem alimentado e gerado renda para um número muito expressivo de moradores da Vila é a coleta e seleção de lixo, e a registro como a principal **estratégia de sobrevivência** que observei. A essa atividade tão dura, mas informal, as pessoas chamam “serviço”, pois para elas o trabalho vem acompanhado de direitos e de reconhecimento social, enquanto o “serviço” vem acompanhado apenas de preconceito, dificuldades e muito sofrimento. Quando o trabalho, percebido por eles como atividade de subsistência que merece reconhecimento no espaço público é conquistado, reforça-se sua auto-estima, legitimando seu espaço como sujeito digno e valoroso na sociedade e no micro espaço ao qual pertence. O desemprego, a falta de trabalho formal, obriga os indivíduos a desenvolverem outros meios para sobreviver, para sanar as necessidades básicas de seus familiares, reorganizando suas vidas em função de escapar do estereótipo de vagabundo\preguiçoso.

A falta de emprego implica o afastamento do estatuto social que preside o trabalho e produz nos chefes de família sentimentos profundos, como a humilhação e a perda da auto-estima ante o temor de não corresponderem às reciprocidades esperadas e ainda de serem confundidos com a figura do “vagabundo”, imagem da qual procuram se desvencilhar de todas as formas possíveis. O desemprego não compromete apenas a sobrevivência, suprime as chances de superação dos entraves culturais que reforçam a imagem da pobreza à idéia de marginalidade (LIMA, 2004, p.11).

O que a realidade brasileira⁴⁶ nos tem mostrado a cada dia é que as possibilidades de melhorar de vida através do trabalho formal (carteira assinada, trabalho fixo) tornam-se cada vez mais raras para essa população de excluídos sociais; além da oferta de emprego ser bastante limitada, o trabalhador pobre, de classe popular, em sua maioria sem

⁴⁵ Acredito que a situação que encontrei durante o desenvolvimento da pesquisa continua idêntica: a maioria dos moradores continuam a viver como “catadores”, como constatei em visita que realizei à Vila em 2007.

⁴⁶ Certamente não se trata de um fenômeno exclusivo ao Brasil. Ele afeta todos os países do chamado “Sul”, ou seja, países sul-americanos e africanos, mas também já é sensível nos países ricos do Norte. Este é um dos resultados perversos do “progresso” instaurado nos moldes da racionalidade moderna, em sua versão mais “aperfeiçoada”, a do capitalismo globalizador.

escolarização e com pouca ou nenhuma qualificação profissional, fica marginalizado, transferindo assim suas expectativas de sobrevivência ao mercado de trabalho informal.

Segundo dados publicados no jornal Zero Hora, de 27 de abril de 2006, estima-se que aproximadamente dez mil famílias sobrevivem do lixo em Porto Alegre. Infelizmente, o Departamento Municipal de Limpeza e Urbanismo (DMLU) da PMPA não sabe precisar quantas pessoas sobrevivem dessa atividade, mas afirma que os trabalhadores informais ou “catadores”, como mais comumente são chamados, recolhem das ruas da cidade cento e cinquenta toneladas de lixo por dia, ou seja, três vezes mais que os seis caminhões da prefeitura. Os catadores conhecem os horários e o itinerário dos caminhões e se adiantam a eles para recolher os resíduos secos das lixeiras e calçadas. Em meio a tantas andanças em busca da sobrevivência, muitas histórias do “povo” que vive do lixo vão se tecendo, muitas vidas vão se construindo e se desconstruindo.



Algumas crianças que brincavam pelas ruelas da Vila em um lindo dia de sol.

Para nossos olhos de classe média, estranhos a essa realidade, o lixo está diretamente associado à sujeira, objetos descartáveis, insetos, doenças, e o sentimento mais generalizado que causa é a repulsa. Foram exatamente essas impressões e sentimentos que me assaltaram, sensibilizaram minha pele e minha mente nas primeiras vezes em que estive na Vila Planetário, quando ao transitar pelas ruelas para chegar até a creche, observava casas cheias de lixo. Onde quer que eu olhasse, só via lixo espalhado pelas ruas, pelas entradas e dentro das casas; era cena comum, animais de estimação e crianças caminhando e brincando por entre aquele amontoado de entulho. Eu ficava me perguntando: como é possível viver assim? Será possível que “ninguém” atente para os prejuízos à saúde mental e física que esse tipo de ambiente pode trazer às crianças?

Hoje, tenho consciência de quão pequeno burguesa foi minha rejeição à tal situação. Tenho clareza de que viver dessa forma não é uma opção, mas sim resulta da mais total falta de opção de trabalho formal, em qualquer categoria em que ele se apresente. Essa “ausência” do trabalho leva os indivíduos a se “virarem”, a criarem estratégias para sobreviver à fome e à pobreza, entre as quais a “catação” passa a se configurar como atividade crucial para a manutenção da vida. Segundo informação de Jussara, moradora da Vila, em torno da metade dos moradores da vila sobrevive catando lixo, e a estimativa de ganhos com a atividade varia de acordo com a alta do preço pago por quilo.

O problema com a armazenagem dos materiais recicláveis – o chamado lixo seco – dentro das próprias casas, remonta à época anterior à construção da nova Vila, como já foi narrado. Inclusive, no plano original de construção da nova Vila fora projetado um galpão que seria destinado à reciclagem, no qual os moradores estocariam o material e fariam a seleção. O espaço onde esse galpão seria construído encontra-se desocupado até hoje e nele encontramos, a qualquer hora do dia, jovens usando e vendendo drogas.

O galpão é uma reivindicação dos moradores atuais, como pude constatar em várias falas. À época em que a “nova Vila” foi entregue aos moradores, o galpão não se configurava como uma preocupação dos homens, pois estes estavam entusiasmados com seu novo estilo de vida, acreditavam que não voltariam a trabalhar com lixo, que o galpão serviria apenas para a ocupação dos senhores mais idosos da comunidade. Com o passar do tempo e o desmoronamento das esperanças, a coleta de lixo volta a ser a principal atividade

dos moradores e o galpão se torna uma exigência, pois sem ele não há outra opção senão depositar nas próprias casas o material coletado.

Uma vez por semana o caminhão de uma cooperativa vem buscar na Vila o material que foi estocado. Neste dia, adultos e crianças esvaziam as casas, carregando os entulhos para cima do caminhão; nas casas restam apenas as latinhas vazias recolhidas, que são usadas como uma poupança ou economia. Os moradores as guardam em casa para alguma emergência, ou para as festas de final de ano e aniversários. Inclusive moradores com empregos, como as educadoras das creches, guardam em casa essa “poupança de latinhas”.

São esse espaço e essas condições que determinam fundamentalmente o modo de viver, ser, estar e conviver no mundo das crianças da Vila; é a atividade de catador que proporciona serviço aos adultos da comunidade, é ela quem dá cor, cheiro e colorido à Vila, lotando as ruelas, as casas e as vidas das crianças, que fazem do lixo seus brinquedos, e que tem no lixo sua garantia de sobrevivência. Opondo-se a outras imagens de infância mais “bonitas”, mais aceitáveis e mais condizentes com uma vida menos dura, esse é o “canal” que para mim melhor caracteriza aquela infância, que não chega a viver em lixões, mas que vive em meio ao lixo já selecionado que os adultos trazem para casa.

A aspereza do cotidiano dessas crianças é estabelecida pela pobreza em que vivem, pela falta dos bens materiais mais triviais, o que implica privação ou perda de status social e econômico. Entretanto a pobreza não se resume a perdas econômicas; ela também deve ser entendida como a negação do acesso aos direitos que os transformaria em sujeitos sociais, gerando exclusão e marginalidade.

Em minha trajetória de pesquisadora na Vila deparei-me com o contraditório mundo humano - a tristeza, a morte, o desleixo, a exclusão, convivendo com a alegria e a solidariedade. Percebi também a existência de outros canais pelos quais transitam as trajetórias da população adulta e infantil da Vila, como, por exemplo, a religiosidade e a marginalidade, os quais, tal como o viver com e do lixo, definem formas de agir e viver, e, conseqüentemente, conformam a criança popular urbana, ou como sua infância é construída, no encadeamento com a vida adulta.

Assim, uma outra **estratégia de sobrevivência** que envolve as crianças é adotada por alguns moradores da Vila: o tráfico de drogas. Segundo “Seu” Antonio – presidente da Associação de Moradores: *O tráfico de drogas não é muito, geralmente são pessoas de fora*

que vêm traficar na Vila, e acrescenta: - Os guri daqui que traficam são bem pacíficos. Não andam armado. E quando tu vê que tá demais tu chama, conversa e fica tudo bem. O que fazia mais tá preso. O interessante – mas também desanimador - é que “os guris” a quem “Seu” Antonio se refere, já são pais de família, e utilizam as crianças como “fachada”.

O tráfico de drogas envolvendo moradores da Vila é uma presença constante, mas parece não incomodar, uma vez que os indivíduos que realizam essa atividade não oferecem perigo aparente à comunidade. Em minhas tardes no gramado do Planetário era freqüente observar moradores da Vila realizando essa atividade. Como exemplo, transcrevo parte de uma anotação de meu diário de campo:

É muito difícil ver crianças acompanhadas por adultos, em suas brincadeiras pelos gramados do Planetário. Por isso mesmo, me chamou atenção aquela cena: duas crianças jogando bolitas⁴⁷ com o pai a seu lado. Outro motivo de minha estranheza foi o fato delas estarem brincando em um dos espaços do Planetário no qual as crianças geralmente não brincam, por ser coberto com pedras britas.

Explico mais detalhadamente o espaço físico ao qual me refiro. O Planetário é cercado juntamente com o Colégio Técnico da UFRGS. Neste cercado existem diferentes espaços, destinados a diferentes funções. Existe o espaço dos gramados, onde as crianças brincam, e a parte de baixo, que tem uma quadra de basquete de pedra brita e que faz divisa com a Vila Planetário; há um portão sempre aberto. Neste espaço da quadra de basquete, quem geralmente encontramos são jovens fumando e/ou namorando. Sente-se, com freqüência, cheiro de maconha no ar.

O que atraiu minha atenção naquela cena foi o pai brincando com os filhos. No entanto, como fiquei alguns instantes por ali, pude perceber que a cena que inicialmente parecia tão amorosa, se transforma em monstruosa. Observei que alguns rapazes em momentos diferentes se aproximavam do homem (pai), conversavam, o homem caminhava alguns metros, sentava-se no chão, mexia

⁴⁷ “Bolitas” é a expressão usada no Rio Grande do Sul para denominar o que em outras regiões do país são conhecidas como “bolinhas de gude”.

em suas próprias meias, levantava-se e voltava para perto das crianças. Em seguida, o rapaz com quem havia conversado ia até o local onde o homem havia se sentado, sentava-se também por alguns segundos, levantava e ia embora. Foi possível observar ainda que os rapazes pegavam algo no chão e guardavam no bolso; em menos de quinze minutos, três vezes esta cena se repetiu. A certeza do tráfico ficou mais clara, quando o primeiro dos rapazes que haviam se aproximado daquele homem sentou-se num canto e fechou um cigarro de maconha (Diário de Campo, julho de 2004).

Reverendo minhas anotações, percebo que registrei mais quatro episódios semelhantes, nos quais as crianças são usadas como “fachada” para o comércio de drogas. Entretanto, essa situação não cria mal-estar ou indignação na comunidade, pelo menos não a ponto de ser tomada alguma atitude; as cenas são observadas sem estranheza. Isto significa que as drogas fazem parte do cotidiano de vida das crianças, que brincam aparentemente descuidadas nos gramados do Planetário, entre pessoas vendendo e usando drogas. Mas de fato, em sua maioria as pessoas que “usam” drogas no Planetário não são moradores, nem freqüentam as ruas da Vila. Existem dois “pontos” observáveis de comercialização de drogas, situados nas duas extremidades da Vila, um no espaço onde seria construído o galpão para estoque e seleção de lixo e o outro no terreno do Planetário da UFRGS. Não identifiquei se é intencional essa comercialização não adentrar claramente a Vila, ou se o tráfico interno simplesmente acontece em tempos e espaços aos quais não tive acesso.

Uma **estratégia de sobrevivência** bastante habitual entre os habitantes da Vila é o pedir esmolas no “ponto”, que é como as crianças denominam o semáforo do cruzamento das avenidas ⁴⁸ que delimitam o espaço da Vila e do Planetário da UFRGS. Algumas crianças da Vila costumam esmolar nesse “ponto”. Inicialmente, percebia essa atividade de “pedir no ponto”, como um tanto enigmática, pois parecia haver um acordo velado entre crianças e adultos, aquelas acobertando os adultos, os quais tinham conhecimento de que as crianças esmolavam no “ponto”. Com o tempo, entre conversas e brincadeiras com Belinha, fui descobrindo que as crianças são instruídas pelos pais a dizerem que estes desconhecem que seus filhos estão esmolando, pois caso o Conselho Tutelar flagre as crianças nesta

⁴⁸ Cruzamento da Avenida Ipiranga com a Avenida Ramiro Barcellos.

atividade, estas serão recolhidas a uma instituição do Estado e identificadas. Contudo, por “não saberem” das “peraltices” dos filhos, os pais não serão presos por abuso de trabalho infantil.

O fato é que algumas das famílias da Vila necessitam que as crianças peçam esmola; isto pode ser classificado como uma forma de exploração do trabalho infantil, mas também como estratégia de sobrevivência, uma vez que as esmolas recebidas no ponto servem para complementar a renda recebida pelos adultos, e em certos casos configura-se até como única forma, naquele dia, de conseguir algum dinheiro para o pão e o leite do jantar. Fazer as crianças “trabalharem” esmolando torna-se assim essencial para garantir a vida do dia-a-dia.

A própria família também é vítima na medida em que: não tem acesso ao mercado de trabalho, os pais não ganham o suficiente para a manutenção da família. Conseqüentemente, a família vê como única saída o trabalho das crianças.

A presença dos meninos na rua trabalhando está diretamente ligada à família. O desemprego dos pais e/ou a falta de condições dos mesmos de suprirem as necessidades da família, principalmente de alimentação, fazendo com que às vezes a própria família se veja impelida a ter que mandar o menino para obter nas ruas, através do trabalho ou da mendicância, formas de garantir ou ajudar na sobrevivência da família (ALBERTO, 2004, p.119).

O “ponto”, para os meninos, é visto naturalmente como o lugar de ganhar um dinheirinho para ajudar a mãe nas pequenas despesas do dia-a-dia. As crianças não consideram essa atividade como trabalho, uma vez que brincam e esmolam ao mesmo tempo; por entender que estão protegidas pela comunidade da Vila, devido à proximidade física, também não percebem os perigos que correm ao ficar no meio da rua, podendo ser molestados ou atropelados a qualquer momento. O sentido de suas atividades no ponto ficou bem claro no diálogo que registrei, durante um de nossos encontros nos gramados do Planetário UFRGS.

- Vocês trabalham? (pesquisadora)
- Não. (meninos em coro)
- E fazem ponto? (pesquisadora)

Jean, Iago e Alex responderam que sim. Perguntei ainda se gostavam de fazer ponto. Todos responderam que não.

- E quanto dá para ganhar em um dia de ponto? (pesquisadora)
 - Dá para ganhar até 12 real. (Alex)
 - Tem gente que só dá moeda, mas tem gente que dá até um mil. (Jean)
- Alex e Iago começam a rir. - Um mil..... tá loco???.... é que ele é burro tia, sempre foge da escola.... (muitos risos). Jean fica bastante constrangido com o deslize. Sei que este poderia ser um tema (fugir da escola) importante, mas diante da criança resolvo não insistir no assunto, pois poderei abordar este tema em outro momento.
- E o que vocês fazem com o dinheiro que ganham? (pesquisadora)
 - Do pra mãe, comprá comida. (Alex)
 - Eu também. (Iago)
 - Mas o Jean sempre esconde da mãe dele o que ele ganha, e às vezes que ela pega dá uma surra nele. Porque a mãe dele nunca tem dinheiro pra compra comida, sempre pede comida pra minha mãe. (Iago)
 - Mas a minha mãe já deu comida pra tua mãe também. (Jean)
 - É, mas só uma vez. (Iago)

Então conversamos um pouco sobre emprestar algumas coisa e ajudar quem não tem. Então voltei ao assunto.

- Vocês não têm medo? Não acham perigoso ficar no meio da rua? (pesquisadora)
- É perigoso quando vem a Kombi do Conselho. A gente tem que se esconde ou sai na corrida. (Jean)
- O Jean foi fichado mais de 20 vezes no Conselho. (Iago)
- Como assim, mais de 20 vezes? (pesquisadora)
- É que quando ele era pequeno ele sempre fugia de casa e a mãe dele não achava ele. Agora ele foge da escola. (Iago)
- Mas eu não vô mais fugi, porque se eu faltar mais uma vez vão me tira da minha mãe e me levar prá FEBEN. (Jean)
- Se a Kombi do Conselho pega a gente no ponto, eles vão levar a gente pra FEBEN? (Alex se dirigindo a mim)

Respondi que não sabia. Então a mãe de Iago, que estava distribuindo panfletos políticos na sinaleira o chamou. Em poucos minutos estavam, a mãe panfleteando e Iago esmolando no mesmo semáforo. (Alex 10 anos, Jean 7 anos, Leonardo 4 anos, Iago 7 anos) (Diário de Campo, setembro de 2004)

Os fatos e o diálogo revelam claramente que alguns pais e/ou mães sabem, e mais, que precisam do “serviço” de esmolar de seus filhos como forma de sobrevivência imediata da família. Entretanto, não assumem isso, porque, além de terem que prestar contas ao Conselho Tutelar, muitos outros moradores da Vila os censuram por permitirem que seus filhos esmolem no “ponto”. Classificam essa atividade das crianças como a “beira do abismo” para marginalidade, criminalidade e uso de drogas.

Este é um tema bastante abordado pelas educadoras da Creche, que alertam as crianças sobre os perigos de ficar esmolando. Em minhas estadas na Creche, observei alguns encontros e percebi que o presidente da Associação de Moradores e as educadoras da creche se envolvem com os responsáveis pelas crianças, solicitando-lhes que as tirem do “ponto”. Entretanto, como existe aquele acordo velado já comentado, esses responsáveis recebem o pedido com ar de espanto, afirmando que não sabiam que seus filhos estavam pedindo no “ponto” e que essa situação não se repetirá. Em menos de uma semana, lá estão as crianças novamente.

Outra forma de explorar o serviço/trabalho das crianças se apresentou para mim como **estratégia de sobrevivência**, durante mais uma conversa com o Povo Miúdo nos gramados do Planetário.

Nesta tarde, havia vários cachorros correndo pelo gramado, entre eles dois de grande porte; por este motivo, dois gurizinhos do “Povo Miúdo” não tinham coragem de descer de uma árvore, na qual haviam subido. Aproximei-me deles, tentei convencê-los a descer, estavam com medo, mas obviamente não admitiam estar com medo. Então, começamos a conversar, eu no chão e eles na árvore, até que em certo momento Vitor desceu, e logo em seguida, Leo desceu.

[...]

Uma das descobertas mais interessantes que fiz foi na conversa com o Léo. Perguntei se ele ia pedir no “ponto”. Respondeu-me que não, mas que sempre “batalhava”. Em minha ignorância insisti.

- “Batalhar” é ajudar os que ficam no ponto?

- Não, eu batalho para minha mãe.

Insisti, dizendo que não conseguia entender o que ele fazia quando batalhava.

Ele deu um suspiro, como quem pensa, “essa mulher não entende nada!” e disse:

- A mãe diz, filho vai na padaria e no mercado, batalha umas coisa e um pão pra mãe fazê uma sopa.

Então compreendi que batalhar está diretamente relacionado a “pedir”, “esmolar” os ingredientes para preparar o almoço ou o jantar, e de vez em quando ainda conseguir de lambuja um “salgadão” ou um pacote de bolachas recheadas.

Perguntei se a mãe não trabalhava, ele disse que não, que a mãe só ficava em casa chorando. Vitor emendou,

--e bebendo.

Léo se defendeu de forma agressiva. - Teu pai também bebe.

Questionei o porquê de sua mãe chorar tanto. Ele disse que três irmãos seus haviam morrido há pouco tempo, que dois morreram em um dia e que uma outra irmã morreu no outro dia. Fiquei incrédula, mas continuei.

- E do que morreram? Percebi que quanto mais conversávamos, mais triste Léo ficava. Ele respondeu que o Rodrigo e a Diana tinham morrido cheirando loló, e que a outra tinha morrido de frio. Ele parecia não ter muita certeza da causa morte desta última, mas resolvi parar de falar sobre esse assunto que parecia doloroso para ele, no alto de seus 4 anos (Leonardo 4 anos e Vitor 4 anos) (Diário de Campo, agosto de 2004).

São vários os motivos que levam os adultos a explorar o trabalho das crianças: desemprego pela falta de qualificação para o mercado de trabalho, alcoolismo, acomodação, doença de um adulto da família ou, ainda, a crença de que as crianças também podem e devem contribuir de alguma forma para o sustento da família; mas certamente o pano de fundo deste cenário é a pobreza, a fome, a exclusão social.

Mais uma **estratégia de sobrevivência** é utilizada por alguns moradores da Vila: a própria creche, uma vez que idealizada, construída e gerenciada pela Associação de Moradores gera emprego para moradores, amigos dos moradores da Vila, e principalmente, para os familiares das pessoas que fazem parte da diretoria da Associação de Moradores. Além disso, observei outro modo de utilização da creche que pode ser considerado como **estratégia de sobrevivência**, pelo menos para determinado grupo: o fato de filhos das educadoras e filhos, netos e alguns amigos da família do presidente da Associação se reunirem cotidianamente para almoçar na instituição. Como, além de gerar emprego, a Creche garante a alimentação diária para uma média de 15 pessoas, às quais se somam as crianças matriculadas, ela também se constitui numa forma de sobreviver às dificuldades do dia-a-dia.

Durante o primeiro ano de minhas observações na Creche, após acompanhar a refeição das crianças, eu ia para casa, motivo pelo qual não conseguia observar este “fenômeno”, que simplesmente não é comentado, porque é visto como absolutamente natural pelos membros da comunidade. Acontece que o horário do almoço é muito “interessante”, senão vejamos: às 11:00 horas as crianças recebem o almoço e logo depois são colocadas para o sono da tarde; então, por volta do meio dia, a Creche começa a receber visitantes para o almoço. O número é variável de acordo com motivos externos diversos, mas houve dia, inclusive em que chegou a faltar comida para uma das educadoras.

Não gostaria que esse comentário fosse entendido como uma denúncia, pois alguns casos, envolvendo educadoras, podem ser “compreendidos”; pelo fato da mãe trabalhar na

creche, seus filhos ainda crianças e/ou adolescentes que ficam desassistidos, sem a companhia de um adulto no horário inverso ao da escola que freqüentam, não dispõem de outro recurso se não o de fazer suas refeições na Creche. Em outros casos, porém – como o de pessoas amigas de alguém que trabalha na creche – a situação se configura muito mais como abuso e acomodação do que como necessidade. Esta “naturalização” parece-me grave, pois é evidente que a creche já sobrevive com dificuldade; tanto é verdadeiro que presenciei momentos em que as crianças passaram uma semana inteira praticamente sem carne no almoço. Diante disso, pode-se inferir que, se a instituição se limitasse a prover alimentação apenas para as crianças e suas educadoras, poderia oferecer um cardápio mais variado e completo no dia-a-dia.

É importante mencionar ainda que a creche constitui-se como **estratégia de sobrevivência** para algumas crianças que só nesse espaço encontram alimentação e cuidado. “Cuidado” está aqui referido no sentido de ser olhado com atenção por um adulto, que trata de cabeças infestadas de piolhos, que percebe e alerta os responsáveis quando a criança está doente, que cuida de sua higiene básica, e assim por diante.

Finalmente, deve-se considerar que, para suas trabalhadoras/educadoras, a instituição se caracteriza como a principal⁴⁹ **estratégia de sobrevivência**, na medida em que lhes garante o emprego, o que, no contexto da Vila, é uma exceção, uma vez que é raro encontrar moradores trabalhando com suas carteiras de trabalho assinadas, como já referi anteriormente.

Nesta totalidade que constitui a comunidade da Vila, as estratégias utilizadas pelos adultos para sobreviver estabelecem os contornos e geralmente determinam o modo de ser e estar no mundo das crianças, uma vez que as envolvem como personagens principais, em alguns casos, e secundários em outros. Essas estratégias criadas e mantidas pelo mundo adulto fazem parte do dia-a-dia das crianças, das coisas a fazer, da maneira de se comportar, das fugas para as brincadeiras e, em última instância, da construção e da forma de viver esse período da infância.

⁴⁹ Principal porque parte das educadoras tem como fonte secundária de renda as faxinas que realizam nos finais de semana.

6.2.2.2. A rudeza do cotidiano: os pecados familiares

As violências perpetradas contra as crianças no cotidiano, que percebi como os pecados familiares, também ajudam a estruturar as formas como vivem e se relacionam com o mundo, uma vez que expressam a maneira como os adultos cuidam ou descuidam das crianças. Dentre os inúmeros registros feitos em meu diário de campo, trago alguns relatos de observações diretas e de dados obtidos em rápidas conversas com as educadoras em torno de algumas formas de agir dos responsáveis pelas crianças⁵⁰, reveladoras desses que denomino pecados familiares.

Eu já estava indo embora quando, ao nos despedirmos no portão da casa da coordenadora da creche, observei que havia mais crianças que o normal correndo pelas ruas da vila.

Há um grupinho aglomerado e quando se dispersaram, vi que Natacha (2 anos) estava ali no meio delas, caminhando hesitante. Chamei-a, mas ela não atendeu. A “volante” da creche foi buscá-la. Ela veio muito envergonhada, estava muito suja e sozinha, e observei que estava bastante magra.

Então a coordenadora me diz que neste período de Carnaval as mães só pensam em confeccionar suas fantasias e esquecem de alimentar as crianças, ou gastam todo o dinheiro comprando os acessórios. Este, segundo a coordenadora, é o motivo da magreza da criança.

A situação parece causar certo mal-estar na coordenadora e na volante, educadoras da creche, mas não chega a causar indignação ou a provocar alguma reação, pois “todos os anos é assim” logo, é como se fosse natural. (Diário de campo, 19 de janeiro de 2005)

[...] naquele dia, ao meio dia, no pátio da Creche, quando eu ajudava a coordenadora a dar o almoço para o Maternal II, ela disse para Emilli (4 anos). *Conta para a Taciana como a mãe faz contigo* então Emili, com uma cara de medo e brabeza misturados e com a boca cheia de comida, deu um puxão e apertou meu braço com força, me mostrando como a mãe faz com ela. E me contou ainda que a mãe bate nela com um pau, cinta ou varinha.

A coordenadora me relata que há algum tempo atrás a menina chegou à creche com muitos hematomas e com o rosto inchado de tanto apanhar. Então ela falou com a mãe da menina, e as coisas melhoraram por um tempo, mas que às vezes acontece novamente.

⁵⁰ Entre esses responsáveis, incluem-se por vezes avós ou outros parentes. Incluo nessa situação também as trabalhadoras/educadoras da Creche.

Pouco depois, a educadora do Maternal I me contou que a Cris (3 anos) tem piorado. Quando Cris ainda estava no berçário, as primeiras palavras que aprendeu foram “vagabunda” ou “gabunda”, como dizia.

Cris é criada pelo pai, a mãe os abandonou quando ela era bebê; a coordenadora me contou que o pai da Cris é viciado, e que a casa dele também funciona como depósito, onde os traficantes da vila guardam drogas. Agora, a Cris tem demonstrado em sala de aula como é uma relação sexual. Como eu já registrei em outros momentos do diário, as crianças dormem com os pais e estão expostos à vida sexual dos adultos, às vezes envolvendo diferentes parceiros. E quando o pai leva Cris para casa, algum tempo depois ela volta para o portão da escola e fica gritando: “vagabunda, piranha, puta, filha da puta.” O mais triste é que ela é tão linda e grita aquelas coisas com aquela carinha de marota, que a gente acaba achando graça. (Diário de campo, 18 de agosto de 2005).

Guto (1 ano e meio): logo que cheguei este menino me chamou atenção, pois passou a manhã toda mordendo os colegas e tentando derrubar os bebês dos berços. As educadoras gritam com ele o dia todo.

Perguntei a uma delas, que reclamava, sobre a família dele. Ela deu uma risadinha.... *ele tem pai e pai*. Contou que a mãe se drogava muito e fugiu no dia do nascimento da criança; teve o bebê e o abandonou no lixo. Quando Guto foi encontrado estava muito debilitado, ficou vários dias na CTI pediátrica entre a vida e a morte.... e a mãe desapareceu no mundo. Então seu pai biológico encontrou um namorado e assumiu o papel de mãe, inclusive se auto-intitulando assim na frente de outras pessoas, e o namorado passou a ser o pai. Complicado para adulto entender....??? imagine para criança e seus colegas, que insistem em dizer à Guto que mãe é diferente... que “mãe é mulher”, “que homem não pode ser mãe”.

Lili e Ari (1 ano e meio): uma das gêmeas ficou a manhã inteira chorando e pedindo colo ou abraçada às pernas de algum adulto, inclusive das minhas, pessoa que ela conheceu hoje.

Segundo as educadoras, as gêmeas foram tiradas da mãe, que tem alguns problemas não esclarecidos. Agora moram com o pai e a madrasta, que na semana passada teve outro bebê. De acordo com as educadoras, a madrasta é bastante ríspida com as meninas (Diário de Campo, 27 de setembro de 2004).

Esses episódios também revelam outros elementos que constituem o modo de ser e estar no mundo das crianças, uma vez que nos dizem da forma como os adultos as tratam. São agressões físicas, emocionais e psicológicas que vão se estruturando, se naturalizando e se tornando parte da cultura vivida por aqueles pequenos seres humanos. Por isso mesmo, tais comportamentos se reproduzem ano após ano, geração após geração, pois muitos pais e responsáveis que agridem hoje foram agredidos quando crianças.

6.3 Educação Infantil Em Creche Comunitária: Escapando Da Marginalidade Ou Construindo Pequenos Cidadãos?

6.3.1 A construção da creche e o que ela representa

Em 1979 foi criado na Vila Planetário um centro comunitário mantido pelos irmãos Vicentinos da Igreja Católica Santa Terezinha. Neste espaço eram oferecidas às crianças refeições e aos adultos, atividades de artesanato: confecções de tapetes, acolchoados, enxovais para bebês, pintura em tecido, e outras.

Neste início de organização comunitária, a figura da irmã Udila Pierdoná – Missionária de Jesus Crucificado – foi muito importante para os moradores, principalmente para as mulheres e crianças, pois ajudou a fundar o Clube de Mães. Essa missionária organizava a feitura e distribuição de um “sopão”, aos sábados, e todos os dias café para as crianças; todas as mães que não trabalhavam ajudavam no café, fazendo os pães e os doces. Em função desses movimentos, as mulheres da Vila começaram a compreender e a conquistar seu espaço como cidadãs.

Essa organização das mulheres fez surgir a idéia de juntas lutarem pela criação de uma creche na Vila. A idéia da creche já era pensada há alguns anos, entretanto foi a organização das mulheres no Clube de Mães que fez com que as coisas começassem a se concretizar.

Com a participação e empenho da comunidade, fomos até a superintendência da LBA em busca de uma creche, que naquela época era uma das nossas maiores necessidades, porque muitas mulheres trabalhavam e as crianças ficavam pela rua. Os adultos até cuidavam, mas uma creche era mais seguro. Dava pra trabalhar mais tranqüila. (JUSSARA DA SILVA, depoimento gravado em vídeo, novembro de 1998).

Assim, a partir da mobilização das mulheres, em 1987 a Legião Brasileira de Assistência-LBA contemplou a comunidade com uma verba para a construção da creche. Os moradores se organizaram em um “mutirão” para construir a tão sonhada creche que

abrigaria e cuidaria das crianças da comunidade, possibilitando que as mulheres fossem trabalhar mais tranqüilas quanto à segurança e ao cuidado de seus filhos.

Depois que a gente fazia o serviço da casa, ía lá, e uma puxava um carrinho de brita, outra um carrinho de areia. E tinha os home que eram pedrero e eles explicavam como faze, uns até ajudavam, e até as criança e jovens ajudavam a carregá alguma coisa. Era bem emocionante, porque a gente fazia com amor, sabia que era pra gente, pros nossos filhos. (CLAÚDIA S. ALENCAR, depoimento gravado em vídeo, novembro de 1998).

Concluída a obra, em março de 1988, a Creche Piu-Piu foi inaugurada, idealizada, fundada, construída e organizada pelos próprios moradores da comunidade. A creche Piu-Piu, contudo, só funcionou por quatro anos, pois com a extinção da LBA, ao final do ano de 1991, por falta de verbas, ela fecha suas portas, o que entristeceu e desgostou muito a comunidade, levando-a a sentir-se impotente. O prédio construído, agora sem serventia, foi a única construção da antiga Vila preservada, e serviu de abrigo quando da demolição que precedeu à construção da nova Vila Planetário.

Em 1993, alguns membros da comunidade descobriram que a prefeitura havia criando um programa de convênios que beneficiava, entre outras instituições, as creches comunitárias. Algumas moradoras buscaram junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) as informações necessárias para a reabertura da creche. Ainda em 1993, a Creche Piu-Piu volta a abrir suas portas, amparada pelo convênio firmado entre a Associação de Moradores e a SMED, atendendo inicialmente a 40 crianças, que se distribuía entre berçário, maternal e jardim, e tendo, evidentemente, como responsável pelo seu funcionamento a Associação de Moradores da Vila Planetário.

Atualmente a creche constitui-se na principal atividade da Associação de Moradores, fato que gera controvérsias; por um lado porque é sempre colocada em primeiro plano, com as atenções da Associação todas voltadas para ela, o que faz com que seja muito bem cuidada e um motivo de orgulho para a diretoria da Associação. Por outro lado, os moradores reclamam da ausência de outras ações mais abrangentes em benefício da Vila e dos moradores, como por exemplo: limpeza das ruelas, construção de parque para as crianças.

Pelo que pude observar durante a pesquisa, apreendi que a creche se torna uma prioridade por ser a única fonte de renda para a Associação de Moradores, não só por garantir empregos aos familiares da diretoria, pelas refeições diárias servidas na instituição, pelo pagamento das mensalidades pelos moradores, mas até mesmo, como sucedeu em administrações anteriores, segundo relatos de moradores, por possibilitar desvios do pagamento de mensalidades. Esse “status” é zelosamente conservado, a tal ponto que a cada nova eleição da diretoria da Associação de Moradores são substituídos não só seus integrantes, mas também a maioria das trabalhadoras da creche.

Em 2006, a creche acolhia em média 66 crianças. Embora seu espaço físico seja adequado a um número muito menor de crianças, pelo convênio são permitidas 60 crianças. O espaço físico, entretanto, é bastante reduzido, mesmo para este número de crianças. A instituição hoje conta com quatro salas de aula ocupadas por cinco turmas: o berçário 1 (B1) e o berçário 2 (B2), que acolhem as crianças da faixa etária entre 0 e 2 anos, dividindo a mesma sala; as salas do jardim e do maternal 2 (M2) possuem banheiros individuais, enquanto o berçário 1, o berçário 2 e o maternal 1 (M1) dividem um mesmo banheiro. A sala dos berçários possui três berços para uma média de 21 crianças. A escola ainda possui uma pequena cozinha, um corredor onde funcionam a coordenação e secretaria, uma pequena área semifechada, que é a entrada da creche e o lugar onde as refeições são servidas, e ainda um banheiro coletivo para os adultos (a comunidade também usa este banheiro que fica dentro da creche).



Educadoras dos berçários e algumas crianças nos berços existentes.

Em 2006, iniciou-se a construção do 2º pavimento do prédio da creche, sonho antigo de Seu Antonio (presidente da Associação de Moradores) e da atual coordenadora. Esse espaço será utilizado para acolher as crianças que não estão mais em idade de creche, oferecendo cursos de informática, auxílio para os temas de casa e outros cursos profissionalizantes. A preocupação de Seu Antônio e da coordenadora é com o tempo ocioso das crianças que freqüentam as escolas de Ensino Fundamental da região, pois no turno inverso àquele em que estudam, nada têm a fazer e acabam na rua. Em favor da ocupação do novo pavimento, ambos argumentam que, enquanto no período da Educação Infantil, as crianças estão protegidas dos perigos da rua porque permanecem em tempo integral na creche, ao ingressarem no ensino fundamental, ficam com uma parte do dia ociosa, perambulando pelas ruas.

Até o momento em que deixei de freqüentar a escola como pesquisadora, a comunidade conseguira erguer as paredes externas da obra, valendo-se de arrecadações resultantes de algumas festas promovidas pela creche e de alguns donativos da sociedade civil; contudo, há alguns meses a obra está parada, por falta de verbas e, infelizmente, sem previsão de término.

6.3.2 O dia-a-dia da Creche – como associar o Educar ao Cuidar, eis a questão...

Apesar de funcionar em período integral, a creche não possui espaços e brinquedos adequados: não há tanque de areia, *playgrounds*, ou espaço verde, este substituído parcialmente pelos gramados do Planetário da UFRGS, que acaba sendo utilizado como espaço para as crianças saírem um pouco das salas de aula. As dimensões das salas de aula são bastante exíguas, dificultando as brincadeiras ou a realização de atividades que exijam maior movimentação. O espaço em que são servidas as refeições também não é adequado para atividades mais agitadas por ser muito pequeno e se localizar entre duas salas de aula. O resultado da redução dos espaços é que as crianças permanecem na maior parte do dia confinadas às salas de aula.

Dadas essas condições, o cotidiano da instituição é marcado por atividades rotineiras, que privilegiam a alimentação, a higiene e o sono das crianças. Como exemplo dessa rotina, recorro a meu Diário de Campo, na descrição de um “dia normal” da creche.

Cotidiano - setembro de 2004:

O Berçário 1 (9 crianças) e o Berçário 2 (11 crianças) dividem a mesma sala. Hoje nela se encontravam 20 crianças com idades entre 6 meses e 2 anos. E apenas duas educadoras para delas se ocuparem. A educadora do B1 está cursando a 7ª série do EJA, e a educadora do B2 concluiu no ano passado o ensino médio.

As crianças começam a chegar a partir das 7:30 horas da manhã, algumas chegam adormecidas e assim permanecem até a hora do café; a maioria delas simplesmente fica sentada no chão ou brincando com algum brinquedo quebrado.

Por volta das 9:00 horas é servido o café (mamadeiras com leite e pão com manteiga). Depois que as crianças terminam o café, as educadoras começam a maratona da troca de fraldas; das 20 crianças, apenas 3 não usam fraldas, e uma delas entra em pânico diante do banheiro, então, nem usa fralda, nem vai ao banheiro; resultado... várias trocas de calças durante o dia..

Enquanto as educadoras trocam as fraldas, dão banho e cortam as unhas de alguns, os demais permanecem no chão, sem qualquer atividade a eles dirigida.

Por volta das 11:00 terminam as trocas de fraldas e as crianças maiores são colocadas sentadas em torno de uma mesinha enquanto as pequenas são agrupadas, em duplas ou em trios, nos berços e ali permanecem à espera da chegada do almoço, o que acontece por volta das 11:30; as crianças menores começam a gritar porque estão famintas; normalmente a educadora e a “tia” da limpeza dão de comer às nove crianças do B1, ao mesmo tempo. Hoje, encarreguei-me de quatro crianças e a ela restaram as demais. A mesma colher serve a todas as crianças.

É lastimável, pois ao alimentá-las, vejo crianças com dentinhos perfeitos e crianças com dentinhos que mal afloram a gengiva e já estão destruídos pelas cáries. E infelizmente a colher vai de uma boquinha para outra... , mas nas condições existentes é realmente difícil fazer diferente. Fiquei bastante impressionada com a quantidade de comida que cada criança consome e também pelo desespero, a “gana”, a rapidez com que comem. Termina o almoço e as educadoras passam um pano nas bocas e nos narizes das crianças e as colocam para dormir. As crianças pequenas dormem nos três berços, nos quais já almoçaram; as maiores dormem em colchonetes colocados no chão. Dormem até mais ou menos as 14:00 horas e, ao acordarem, tomam um leitinho, e recomeça a maratona de troca de fraldas. E a cena da manhã se repete...

Por volta das 16:00 horas, as crianças ganham o lanche que trouxeram de casa e, entre 17:00 e 17:30, as crianças retornam a suas casas. (Diário de Campo, setembro de 2004).

Como evidenciado nesse relato, a tônica do trabalho na creche, sua prioridade recai sobre o cuidado das crianças; apesar disso e da frustração diante da monotonia do dia-a-dia das crianças, essa situação de nenhum modo pode ser censurada. Pude observar que o cuidado é extremamente necessário, pois de acordo com os depoimentos das educadoras, também moradoras da Vila, é muito provável que se algumas crianças não recebem essa atenção mais próxima na escola, em casa seguramente não a receberão. Isto não impede de indignar-se diante de uma escola de Educação Infantil que se limita aos cuidados com o físico enquanto nada empreende para promover atividades de cunho educativo, que são esquecidas ou relegadas a um segundo plano.



O espaço dos banhos e trocas de fraldas dos berçários.

Essa rotina centrada na higiene, na alimentação e no sono não é privilegio apenas das crianças dos berçários; ela também acontece nas turmas de Maternal e Jardim, com a leve diferença de que nesses níveis tenta-se realizar alguns exercícios pedagógicos, que infelizmente se resumem a pequenas tarefas apresentadas em folhas mimeografadas e geralmente acopladas a datas comemorativas, como mostram meus registros, dos quais apresento um exemplo.

Rotina - Um dia no Maternal 2 - setembro de 2004:

A rotina do M 2⁵¹ é muito parecida com a do Jardim, inclusive muitas atividades são realizadas conjuntamente, por exemplo: sempre vão juntos dar uma volta pelas ruas ou brincar nos gramados da Vila Planetário. As crianças começaram a chegar a partir das 7:30 horas da manhã, foram adentrando a sala de aula e brincando livremente com os brinquedos disponíveis, enquanto aguardavam a chegada de todos e o café.

Por volta das 9:00 horas foi servido o café (leite com chocolate e pão com manteiga). Depois que as crianças terminaram o café, foram levadas para os gramados do Planetário. Lá as crianças brincaram livremente, enquanto as educadoras conversavam e fumavam cigarros.

Em torno das 11:30 horas voltaram para a escola para o almoço. Após almoçarem, as crianças devem dormir. Geralmente esse é um momento tenso e hoje não foi diferente, pois muitas crianças resistem. Contudo as coisas se acomodaram e a creche ficou em silêncio até mais ou menos 14:00 horas.

Neste período de tempo em que as crianças dormem as educadoras fazem seu intervalo, almoçam, saem para pagar alguma conta na rua, arrumam cabelo, lêem jornal, fumam, conversam...

Cerca das 14:00 horas, as crianças acordaram, arrumaram seus colchonetes, e, como hoje é o Dia do Gaúcho, lhes foi dado uma cuia desenhada em uma folha, para que as pintassem. Enquanto pintam a cuia, a televisão fica ligada na novela da tarde da Rede Globo, uma vez que a educadora e algumas crianças acompanham a novela.

Terminado o trabalho, foi servido o lanche da tarde, após o qual as crianças ficaram brincando entre elas, livremente, sem direção até as 17:00 horas, quando os responsáveis começaram a chegar para leva-las para casa. (Diário de Campo, setembro de 2004).

É impossível observar esse contexto do “não fazer” sem relacioná-lo ao desenvolvimento físico e mental dessas crianças, lembrando, como observa Barbosa (2001), que a rotina *desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela*. E só posso concordar com a autora quando enfatiza que na educação infantil as rotinas pedagógicas agem sobre o corpo, a mente e as emoções dos adultos e das crianças, caracterizando-se como rituais que podem ser decididos tanto pelos adultos quanto pelas crianças. Por isso, se quisermos compreender como se dá a educação infantil de crianças de classe popular e o que dela resulta, é importante entender como esses rituais operam no cotidiano da instituição escolar e na vida das pessoas, pois possuem a

⁵¹ Ao não necessitarem mais de fraldas, as crianças “passam” dos berçários para o M1, ali permanecendo por um ano. “Passam”, em seguida, para o M2, onde também permanecem por um ano e, então, finalmente “chegam” ao o Jardim, última etapa, nesta instituição.

força de *relacionar os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá sentido de pertencimento e de coesão ao grupo* (BARBOSA, 2001, p. 25).

As experiências educativas vividas pelas crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil também concorrem para compor e dar sentido ao modo de viver e conviver com o mundo e com os outros das crianças que a freqüentam. Sendo a prática cotidiana da instituição uma prática educacional constituída com base em uma política cultural e social, é integrada por elementos que podem ser invariáveis de uma instituição para outra, como por exemplo: horário para as refeições, horário de chegada e saída das crianças, entre outros. Entretanto a forma como esses elementos são dispostos e percebidos, e como as relações são organizadas em cada instituição é que estabelece o diferencial e vai desenhando a rotina que envolve o cotidiano específico das crianças que ali se educam.

Outra rotina que registrei na Creche da Vila Planetário é a que caracteriza as reuniões mensais de planejamento, que geralmente acontecem na primeira sexta-feira de cada mês, a fim de que as educadoras organizem as atividades pedagógicas do mês que se inicia e discutam assuntos pendentes em relação à instituição. Nesse dia, as crianças são liberadas, ou melhor, dizendo, ficam sem a creche. Vejamos um exemplo, dentre meus registros:

05 de agosto de 2005 – reunião do mês.

Como todas as outras reuniões mensais da creche. O FOCO CENTRAL É A FAXINA. Vou descrever um pouco da rotina destas reuniões:

TURNO MANHÃ:

Faxina – todas, sem exceção, varrem, esfregam, tiram o pó, passam cera, limpam banheiros, enfim fazem o serviço de uma empregada doméstica.

Terminada a faxina, espera-se que o almoço fique pronto.... Neste tempo:

Fazem penteados, fumam, saem para resolver algum assunto na rua....

Durante todo o tempo, outros moradores da Vila circulam pela creche – namorados, maridos, filhos, netos,....

ALMOÇO:

Neste dia geralmente o almoço é mais caprichado, pois é servida alguma carne em pedaço, coisa que nos outros dias não acontece.

TURNO TARDE – REUNIÃO PEDAGÓGICA

Geralmente se inicia com repreensões, quando a coordenadora fala para as educadoras tudo que elas estão fazendo de errado e que devem melhorar.

A segunda parte é a do planejamento... Esta é a parte mais crítica, pois na maioria das vezes ninguém sabe o que está fazendo, tudo é realizado por instinto e baseado nas datas comemorativas. É interessante como

este assunto, que sempre me incomodou muito em outras escolas pelas quais passei, hoje não é meu foco de atenção; ao mesmo tempo não sei bem o que pensar, o que me incomoda mais ou menos neste lugar.

Talvez para mim esteja clara a limitação ou o total despreparo destas educadoras no que diz respeito à preparação pedagógica e, por isso, não as condeno, pois sei que realmente a única coisa que podem fazer e ter como modelo é o processo que elas próprias vivenciaram em suas vidas escolares. E aqui o pior é que seus modelos não são seus, pois não vivenciaram a educação infantil, e na maioria dos casos nem o ensino fundamental, uma vez que suas vidas escolares foram retardadas, já que só agora cursam o ensino fundamental, como adultas.

Neste dia específico, tentei elaborar uma rede temática com a Cristiane, educadora do M2, o que foi bastante estressante para ela, pois tem dificuldade para perceber a relação entre os conteúdos. Senti a Cris um tanto irritada por ter que pensar da forma como eu tinha proposto. Até porque estava com pressa para se juntar às outras educadoras, que assistiam à novela na sala ao lado. Não é que elas não tenham compromisso com a educação, o caso é que elas não são professoras, são apenas meninas que se criaram na Vila e que hoje *cuidam* e tentam ensinar *alguma coisa*, para as crianças. Não sabem bem nem para que, nem o que ensinar, mas em algum momento do passado a *Secretaria da Educação pediu e hoje se faz, no caso de alguém aparecer...*

Por fim, a reunião pedagógica se resumiu às repreensões iniciais da coordenadora, que pede que as educadoras sejam mais carinhosas com as crianças, reforçando a idéia de que aquele espaço não é um depósito, mas uma creche, onde as crianças precisam receber cuidado e amor. Após a fala da coordenadora, as educadoras ficaram por ali mais algum tempo, fazendo alguma coisa em seus cadernos de planejamento, depois foram assistir à novela. A seguir lancharam e foram para suas casas (Diário de Campo, agosto de 2005).

No ano de 2005, participei de todas as reuniões pedagógicas da creche, com exceção da última reunião do ano, e todas seguiram basicamente a rotina descrita acima. Lamentavelmente, essas reuniões mensais servem mais para colocar em dia a limpeza do prédio do que para, de fato, planejar as atividades do mês que se inicia. A questão é que as educadoras estão mais “preparadas” para fazer faxina do que para desenvolver um planejamento educacional com preocupações pedagógicas. Por outro lado, a faxina faz parte da vida dessas mulheres desde a infância, inicialmente limpando as casas de suas famílias, depois as casas dos patrões e a própria creche. Algumas educadoras, inclusive fazem, ainda hoje, faxina aos finais de semana para reforçar o orçamento mensal.

Entendo que as reuniões fiquem mais centradas na faxina do que nos planejamentos, porque o ato de planejar configura-se para elas como algo muito simples e rápido, uma vez

que precisam apenas definir que datas serão comemoradas naquele mês e que desenhos relativos a tais dias, as crianças irão pintar. Essa compreensão de “metodologia de projetos” faz com que a cada mês se iniciem novos “projetos”, que são sempre referidos a alguma data comemorada naquele mês. Assim, cada educadora escreve em seu caderno individual de planejamento as atividades que pretende desenvolver, e esse é o registro da escola sobre o “projeto” desenvolvido. Uma das educadoras não consegue redigir seu próprio caderno de planejamento devido a suas dificuldades com a escrita; em função disso, as educadoras do B2 e do B1 possuem um só caderno de planejamento, redigido por uma delas.

O “hábito” de planejar as atividades usando a definição de “metodologia de projetos” se instalou, de acordo com o depoimento das educadoras, há alguns anos, quando duas professoras da SMED estiveram durante uma tarde na creche para decidir com as educadoras se o trabalho seria organizado a partir de temas geradores ou através de projetos. Naquela tarde, com um entendimento muito superficial do que seriam essas metodologias, as educadoras da creche votaram em favor de trabalhar com projetos. Esta decisão, na prática, se concretiza, por exemplo, quando no Dia do Gaúcho, as crianças pintam uma cuia e participam de uma roda de chimarrão. Assim está planejado, desenvolvido e concluído o projeto do Dia do Gaúcho.

A pergunta que me acompanhou durante minha estada em campo, e ainda hoje me perturba: como exigir dessas educadoras que compreendam e articulem conhecimentos educacionais mais complexos, uma vez que ainda estão cursando o ensino fundamental? O fato de estarem cursando o ensino fundamental na faixa etária dos 30/40 anos já nos diz muito do tipo de vida que tiveram, das dificuldades que enfrentaram, do meio sócio-cultural do qual são oriundas.

Algumas das reuniões mensais na Creche terminam com o encontro com os pais, no qual geralmente o principal assunto gira em torno de débitos de mensalidades, atraso nos horários de entrada e saída das crianças, crianças que vêm para escola sujas... Contudo, durante essas reuniões tive a oportunidade de conversar com vários pais sobre o que pensavam sobre a escola; pude constatar que existem dois motivos principais de mandarem seus filhos para a creche. O primeiro é preparar as crianças para cursarem a 1ª série; os próprios pais observam que os filhos que não frequentaram a creche tiveram mais dificuldades ao chegar ao ensino fundamental. O segundo motivo alegado: proteger as

crianças dos perigos da rua. Neste ponto, pais e educadoras estão de acordo, *a creche é um local seguro, as crianças ficam cuidadas, e ainda aprendem a diferenciar o certo do errado.*⁵² Esses depoimentos demonstram claramente que a creche se apresenta como uma alternativa para escapar à marginalidade e exclusão; pais e educadoras confiam e desejam que, através do convívio na creche, as crianças criem laços com a escolaridade, com uma vida que prepare para o trabalho, que aprendam a fazer as escolhas certas, que se tornem adultos decentes e honestos, que consigam através da escola alcançar um futuro menos penoso que o presente. E é nessa escola na qual pais e educadores depositam as mais sinceras esperanças de transformação/melhora para o futuro das crianças que percebemos os elementos que dão à escola popular um real “valor-de-uso infantil”. É perceptível que para pais e mães da Vila Planetário a escola não é admitida como um lugar onde as crianças são depositadas, mas sim como um lugar onde as crianças são protegidas, cuidadas, educadas e amadas.

Não considero ingenuidade ou idealismo, meu ou dos responsáveis pelas crianças, indicar como fator de valor-de-uso real para a vida das crianças populares urbanas uma escola de Educação Infantil que priorize a proteção, cuidado, educação e amor, pois estes são, a meu ver, princípios básicos para que essas crianças descubram novos caminhos, diferentes maneiras de se relacionar com os outros, novas formas de ver e viver a vida, que não estão *a priori* definidos por seu meio sócio-cultural. Tais elementos, que constituiriam uma escola que tivesse real “valor-de-uso” infantil, ainda são pouco visíveis no dia-a-dia da instituição de Educação Infantil da Vila Planetário, contudo apreendi que fazem parte do rol de preocupações, ainda que intuitivas, das educadoras. De qualquer modo, para que alcancem trabalhar política e pedagogicamente, selecionando e organizando aqueles elementos precisam enfrentar um desafio que só poderá ser bem sucedido se essas educadoras forem apoiadas para buscar e aperfeiçoar sua formação pedagógica.

O relacionamento mais formalizado entre instituição e responsáveis pelas crianças acontece na Vila Planetário fundamentalmente através de ligeiros contatos na hora da chegada e da saída das crianças. Nas reuniões mensais, às quais o comparecimento das famílias não é muito expressivo, geralmente as pessoas participam quando precisam fazer

⁵² Fala de uma mãe que colocou seu segundo filho na creche. Conta que não teve condições de fazer isso com seu primeiro filho, o qual, por isso, acabou crescendo na rua. Então, ao chegar na escola de ensino fundamental, teve muita dificuldade, não conseguia aprender a ler e fugia da aula para ficar pela rua.

alguma reclamação ou quando há algum assunto importante, por exemplo: se a creche vai ou não adotar o uso de uniforme, ou se a mensalidade será reajustada. Entretanto os encontros entre as educadoras e os moradores ocorrem a cada momento. Como as educadoras são também moradoras da Vila, estabelecem relações de amizade, vizinhança, inimizade e antipatia com os demais moradores. As educadoras vivem e convivem com a realidade das crianças e seus responsáveis, pois são membros da rede de vida da Vila; por isso entendem comportamentos, crises, simpatias e conflitos que se criam no interior desse microcosmo que abriga adultos e crianças.

O que mais chamou minha atenção nessas interações entre educadoras e responsáveis pelas crianças foi a frequência com que ocorrem agressões, sobretudo agressões físicas. Várias foram as histórias ouvidas sobre mães que chegam à escola e, aos gritos, destratam as educadoras pelos mais variados motivos: por terem misturado as roupas das crianças, porque “ouviram dizer” que a educadora disse alguma coisa indevida sobre elas, (“falou mal” de), entre outros. Também ouvi histórias de as educadoras receberem tapas no rosto e empurrões pelos mesmos motivos.

Esses relatos sempre me causavam espanto, e eu os atribuía a uma forma particular de se relacionar, até porque me parecia que as educadoras não ficavam chocadas ou perplexas com essas explosões; na realidade, mais se defendiam revidando da mesma forma as agressões, fora da escola. As agressões relatadas não só me despertavam estranheza como pareciam fruto da imaginação de alguma educadora, capaz de aumentar a intensidade do acontecido. Isso era o que eu pensava, até chegar a hora de presenciar uma dessas cenas.

Hoje parecia um dia normal na creche. Pela manhã circulei por todas as turmas, mas fiquei mais no berçário, como de costume. Depois do almoço, todos descansaram, enquanto as educadoras conversavam, fumavam e faziam escova nos cabelos.

Após a hora do sono, as crianças lancharam e fomos todos ao jardim do Planetário, inclusive as crianças dos berçários. Entre as brincadeiras no gramado, dois meninos do M2 brigaram, um deles era o filho da educadora do Jardim. Os meninos foram separados, entretanto o filho da educadora arranhou o rosto de Patrik.

No final da tarde quando a tia de Patrik veio buscá-lo, foi explicado a ela sobre a briga, mas não se deu maior importância até porque a mãe de Patrik está sempre pela creche fazendo o cabelo, almoçando e conversando.

Em torno das 18:00 horas, estávamos ainda na creche, a coordenadora, eu, a volante e a educadora cujo filho havia arranhado Patrik. Esta se despediu e foi embora, levando seu filho.

Passados alguns minutos ouvimos gritos e fomos ver o que era... Quase na frente da creche, a educadora estava deitada no chão com a mãe de Patrik em cima dela dando tapas em seu rosto. Havia algumas pessoas assistindo a cena... sem intervir. A coordenadora e a volante seguraram a mãe, que enfurecida dizia que se o filho dela voltasse novamente machucado da escola iria chamar a polícia. A educadora ficou bastante machucada, com o rosto todo cheio de hematomas. Foi uma cena terrível e fiquei extremamente chocada (Diário de Campo, novembro de 2005).

A cena que presenciei naquele dia ficou por muito tempo viva em minha mente, pois foi realmente muito chocante. A educadora agredida ficou com o rosto todo inchado. Estranhamente, porém, mesmo a cena tendo provocado raiva e indignação nas outras educadoras, não causou estranheza entre os demais moradores da comunidade que trazem seus filhos para creche; a verdade é que agressões físicas acontecem com frequência. Essa mesma mãe, protagonista do incidente relatado, já agrediu inclusive a coordenadora, por achar que seu filho estava sendo preterido na creche. Por fim, o dia acabou com o marido da educadora agredida caminhando aos gritos pela Vila, jurando vingança.

Naquele mesmo dia viajei de volta à minha casa, retornando apenas treze dias depois. Ao chegar à creche, encontro Patrik acomodado em sua turma como de costume e sua mãe transitando tranquilamente pela creche com a “volante” (sua amiga, filha do presidente da Associação de Moradores). Como explicar essa situação? Não sei. Penso que esse é mais um dos limites que se apresenta a um estranho que observa a rede de outros, sempre como alguém que não foi “criado” naquele lugar e para quem é difícil entender hábitos e comportamentos que não são seus. Nesse caso, resta-me o estranhamento que acompanha o pesquisador, por mais que ele se esforça para compreender os outros.

6.4 As Representações Das Educadoras De Creche: Mulheres Populares Que Trabalham Em Busca De Seus Sonhos

Não pretendo alongar-me na narrativa de quem são essas mulheres, mas considero necessário apresentá-las, uma vez que são pessoas determinantes na vida e no modo de ser e estar no mundo das crianças com quem convivem, a quem cuidam e educam.

A creche da Vila Planetário reúne em seu quadro de funcionários nove mulheres: uma coordenadora; uma volante; cinco educadoras em sala de aula; uma “tia” na limpeza e uma “tia” na cozinha.⁵³ Todas são, em termos formais e legais, chefiadas pelo presidente da Associação de Moradores, que assume diversos papéis na “vida civil”: é marido da “tia” da limpeza, pai da “volante” e sogro do filho da coordenadora.

Com exceção de uma educadora, que claramente não pertence à classe popular, as demais são oriundas do mesmo mundo. Esta educadora é filha de delegada de polícia – cargo que exige curso universitário - criada em bairro de classe média de Porto Alegre, frequentou escolas particulares de Educação Básica. E é na creche uma das duas educadoras que possui a Educação Básica concluída.

Em relação às demais, mesmo havendo uma grande diferença de idade entre elas, variando entre 22 a 63 anos, têm histórias de vida parecidas: quatro delas foram entregues, “dadas”, quando crianças para outras famílias. Dessas, duas foram criadas como filhas; as duas outras não tiveram a mesma sorte, tendo que trabalhar como empregada das famílias que as adotaram. Uma das educadoras conta histórias de agressão física, muita pobreza e, mais adiante, de abuso de poder e sexual, ao ser deixada, no início da adolescência para trabalhar em uma casa de prostituição.

Das nove educadoras, apenas uma não vive em vila popular. Duas delas moram em Vilas populares semelhantes à Vila Jardim Planetário ou com menos infra-estrutura. As outras seis moram na própria Planetário, sobrevivendo no mesmo universo das famílias das crianças que frequentam a creche. Duas são casadas, todas são mães, e quatro são avós, o que não é de se estranhar, uma vez que tiveram seus filhos entre 15 e 17 anos e suas filhas repetiram a mesma estatística; assim, por volta dos 33 a 35 anos já são avós. E essas crianças, filhas e netas das educadoras, tornam-se alunas da creche.

⁵³ Explicitei os cargos ocupados por cada uma apenas para conhecimento do leitor, mas considero todas educadoras, e assim as trato no texto.

Sem exceções, são mulheres batalhadoras, que em sua maioria criam sozinhas seus filhos e netos, lutando contra todas as diversidades. Mas é importante explicitar uma diferença em relação à educadora mencionada anteriormente como não pertencente ao mesmo universo das demais educadoras. Não procurei saber sua origem social, mas, de fato, ela revela uma forma diferente de ver as coisas e de lidar com as crianças. É visível sua postura de superioridade perante os pais. É agressiva e, muitas vezes, estúpida, inclusive com as crianças, tanto que está respondendo a um processo de agressão física a uma delas. Ouvi vários comentários sobre a necessidade de demiti-la; no entanto, para que isso ocorra, é preciso pagar seus direitos trabalhistas e a creche não dispõe deste dinheiro; há sempre algo mais urgente a providenciar, sempre há um reparo a ser feito ou outra coisa acontecendo que faz com que não haja verba para tal fim.

Essa permanente escassez de dinheiro faz com que na creche se viva o dia de hoje como se não houvesse o amanhã; as educadoras pensam apenas em como conseguir suprir as necessidades que se apresentam no agora. Um exemplo: duas educadoras possuem cartão de crédito e é por meio deles que a carne é comprada diariamente, pois nem a creche nem a Vila dispõem de um freezer para armazenar tal tipo de alimento. A direção da creche não consegue aproveitar as promoções que oferecem produtos de alimentação ou de higiene mais baratos, pois estão a todo mês pagando dívidas do mês que passou, assim usam-se os cartões das educadoras como forma de adiar o pagamento. Ao final do mês, quando a creche recebe o pagamento referente ao convênio com a prefeitura municipal, repassa esse dinheiro às educadoras, que quitam as contas pessoais feitas em nome da creche.

Um fenômeno bastante corrente nas escolas públicas não é frequente na Creche: a rotatividade das educadoras. Pelo menos durante o período de realização da pesquisa, apenas uma educadora foi demitida, por divergências com o presidente da Associação de Moradores. Este fato demonstra as contradições inerentes a qualquer contexto social, pois é mais fácil uma educadora ser demitida por divergência de opinião com o presidente da associação do que por agredir uma criança, mesmo quando as crianças são o foco das atenções e cuidados dos adultos.

São facilmente perceptíveis o cuidado e a preocupação das educadoras com as crianças. Os laços que as unem às crianças parecem ser mais intensos do que os laços que unem as educadoras entre si. Houve períodos de intensos conflitos entre as educadoras,

geralmente motivados por pequenas disputas de poder, ou por alguém que deixou de fazer o que era de seu encargo. Nestas pequenas “guerrinhas”, acabavam sempre vencedoras aquelas que tinham laços familiares ou que estavam mais próximas ao presidente da Associação de Moradores.

Considero que não há porque estranhar a ocorrência desses conflitos interpessoais. São situações que não diferem daquelas verificadas não só em outras instituições voltadas à Educação Infantil como na maioria dos ambientes coletivos de trabalho. Uma diferença, talvez, seja o fato de que essas educadoras pertencem ao mesmo estrato social e nele trabalham, o que na maioria das vezes não ocorre em outras instituições que atendem a crianças populares urbanas. Por este motivo, conseguem compreender a maioria dos posicionamentos, medos, angústias e dores dos adultos responsáveis pelas crianças, o que para estranhos poderia gerar reações preconceituosas ou outra forma qualquer de distorcer a realidade. A proximidade entre a vida das educadoras e a da comunidade possibilita o estabelecimento de relações complexas, nas quais o apoio, as críticas, a camaradagem, as agressões, o respeito e o desrespeito se contrapõem e se mesclam.

Pela mesma razão, ou seja, por pertencerem ao mesmo mundo das crianças, conseguem ver a si mesmas refletidas nos pequenos que cuidam e protegem. Essa cumplicidade tem seu lado bom e seu lado ruim. O lado bom é que aquelas crianças não são estranhas para suas educadoras, que as compreendem e protegem; o lado ruim é que aquela forma de viver a infância não causa estranheza para as educadoras, parecendo-lhes, na maioria das vezes, natural, com toda sua rudeza, tristeza, pobreza e miséria. É bastante provável que essa naturalização dificulte ou mesmo impeça a busca por uma transformação mais radical das condições de vida, fazendo com que os sujeitos se resignem à sua condição de pertencentes àquele universo que engendra formas específicas de viver. Foi freqüente ouvir das pessoas, tanto das educadoras quanto dos membros da comunidade, expressões como *Agradeço a Deus pelo que tenho, poderia ser bem pior. Ou, Agradeço a Deus pelo que tenho, antes não tinha nem isso.*

Mas o que essas educadoras têm não é realmente muito. E por isso é preciso atribuir-lhes o valor que merecem. É preciso valorizar o fato de que algumas educadoras ainda estejam estudando, pois o fazem com bastante dificuldade. Sua jornada de trabalho inicia às 7:20 horas e termina às 17:30 horas, quando, então, fazem um intervalo de 2 horas

e já devem estar na escola de ensino fundamental ou médio, onde permanecem até às 22:30. A jornada diária fora de seus lares é bastante longa e sofrida, especialmente para aquelas que fazem expressiva parte do trajeto da Vila à escola sem o uso de transporte coletivo, pois não possuem dinheiro para pagar passagem. Somando-se a isso, duas educadoras são mães de filhos pequenos e precisam pagar a uma vizinha para que cuide das crianças durante a noite, enquanto estudam. Além do trabalho na creche, todas ainda devem ocupar-se em cuidar de suas casas e de seus filhos, e algumas ainda trabalham como faxineiras aos finais de semana.

É uma vida muito sofrida, mas sô feliz em estudá, e mostrá pros meus filhos que o estudo ainda é o melhor caminho (educadora M1). Voltar a estudar é uma exigência da SMED a todas educadoras que não possuem o Ensino Médio completo. É uma exigência válida e legítima, entretanto teria que vir acompanhada da melhoria de condições de trabalho de modo a estimulá-las a continuar. E mais, essa volta à escola teria que fazer parte de sua construção pessoal, como profissionais da educação, cidadãos em busca de seu espaço.

Nesse sentido, Kramer (2003) contribui, expressando:

Defendo formação como direito à educação; direito de crianças, jovens e adultos, também dos professores. (...) Formação entendida como qualificação para o trabalho e como profissionalização, com avanços na carreira e progressão na escolaridade. Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu fazer. Assim, discutir cidadania de crianças e jovens implica discutir a cidadania dos profissionais que com eles atuam: existem condições dignas de vida e de trabalho para todos os profissionais, com salários e carreira que os respeite? (KRAMER, 2003, p. 99)

Pensar em condições dignas de vida e trabalho para estas educadoras é necessariamente repensar seus salários, um plano de carreira, além do modelo formativo. É preciso que as vivências na escola noturna, as assessorias da SMED e as vivências na creche se entrecruzem nos processos formativos pensados especificamente para estas

profissionais, a fim de que venham a se refletir no momento de planejamento e nas práticas educativas cotidianas.

Pra mim é muito difícil estudar de noite... as crianças ficam jogadas na mão dos outros. A gente só se julga, caminha um monte, passa frio... e pra que? Pra dizer para a mulher da SMED que estuda? Se eu pudesse dormir bem de noite e cuidar da minha maloca, eu ia cuidar melhor das crianças aqui, não ia tá tão cansada. Agora tu me responde. Por que a filha do presidente não estuda? Isso é uma injustiça! (educadora do berçário)

Contextualizando os sujeitos:- dados de entrevista

A educadora do berçário se criou na Vila Planetário, mas hoje mora em outra Vila da grande Porto Alegre. Ganha (julho/2006) R\$ 390,00 reais, e paga R\$ 100,00 reais para alguém ficar com suas duas filhas mais novas durante a noite enquanto está na escola - este pernoite inclui o jantar. Estuda apenas porque é uma exigência do convênio que a creche mantém com a prefeitura. E além de tudo tem muita dificuldade em acompanhar o conteúdo, não compreende a matéria e não tem tempo para estudar.

A filha do presidente da associação de moradores é a volante da creche, ou seja, deve acompanhar e ajudar as educadoras, substituir quando faltar alguém... Como ela não tem o Ensino Fundamental completo também deveria estar estudando, entretanto por motivos desconhecidos, ou segundo ela por "vergonha", não frequenta a escola. Fato que gera diferenças, intrigas e fofocas (Diário de Campo, junho de 2005).

Observo que não são todas as educadoras que consideram positivo o retorno à escola, pois precisam investir o que não possuem e não percebem retorno. Para agravar o descontentamento, ainda existem casos de pessoas que "não precisam" se submeter, que podem criar suas próprias regras, como é o caso da filha do presidente da Associação de Moradores. Esse tipo de situação se sustenta através das redes familiares que protegem e garantem privilégios aos seus. Contudo, geram intrigas e fofocas que, na maioria das vezes, interferem nas relações e no trabalho. São situações que fazem as pessoas se sentirem irritadas, agredidas, injustiçadas, emoções essas que acabam por se refletir nas relações estabelecidas entre adultos e crianças dentro da creche. Não foram poucas as vezes que presenciei crianças serem tratadas aos gritos porque a educadora estava "nervosa" com outra situação acontecida entre os adultos, ou de educadora que recebia ajuda para alimentar e trocar suas crianças, deixar de ser ajudada por motivo de mexericos, fofocas.

Como bem observa Fonseca (2000, p. 41), a fofoca faz parte da rede de trocas simbólicas feminina, e a creche como sendo um lugar fundamentalmente de trabalhadoras não poderia escapar da “força da fofoca”. *A fofoca envolve, pois, o relato de fatos reais ou imaginários sobre o comportamento alheio.* Ela é entendida, comumente, como uma força má, destinada a prejudicar determinada pessoa, servindo para informar sobre a reputação, sobre a forma de viver do outro, ou neste caso sobre como o outro se comporta no ambiente de trabalho; mas, examinada na perspectiva antropológica, ela pode também consolidar a imagem de quem se fala perante os outros. Sem condições de avançar mais nessa discussão reservada especialmente aos antropólogos, atendo-me ao relato de que na instituição observada a principal função da fofoca era gerar a discórdia e o atrito e, obviamente... produzir mais fofoca... Aproveitando o momento, gostaria de mencionar que abordar e compreender certas dinâmicas sociais – como: abuso de poder, abuso do trabalho infantil, ou a fofoca - não tem caráter de atribuição de valores, mas tão somente significa lançar um olhar mais aproximado às diferenças sociais e culturais; significa *explorar o terreno que separa um indivíduo do outro, na esperança de criar vias mais eficazes de comunicação* (FONSECA, 2000, p.14).

Depois desse longo período de convívio e aprendizagens com as educadoras da creche da Vila Planetário, concluo que existem mais vantagens do que desvantagens em contarmos com educadoras oriundas da mesma camada social que as crianças, apesar dessas apresentarem diversas limitações no que se refere à formação pedagógica. Pergunto-me, aliás: Se a creche da Vila contasse com educadoras com uma boa formação pedagógica, porém estranhas ao modo de vida da comunidade, e, sobretudo, aos fatores que determinam o cotidiano das crianças também fora da escola, seria a formação pedagógica por si só bastante para promover mudanças nas estruturas sociais e culturais da vida das crianças? Assumo o pressuposto de que as educadoras estão no lugar certo; o que está deslocado neste contexto é o tipo de formação oferecida pela SMED a essas profissionais. No atual contexto, a formação ou as infantiliza, ensinando músicas infantis e como trocar e limpar as crianças ou trata de temas para elas incompreensíveis. Retorno ao exemplo do ensino de “projetos” já mencionado, cujos resultados foram praticamente nulos. A opção “cega” das educadoras pela metodologia de projetos não se baseou em qualquer opção

teórica ou entendimento pedagógico; tanto é assim que, hoje ao perguntarmos o que entendem por metodologia de projetos, não sabem explicar.

Não é difícil entender a razão maior dessa falta de compreensão; duas das educadoras terminaram o Ensino Médio (Curso Científico, há poucos anos), três outras cursavam o Ensino Fundamental, e uma cursava o Ensino Médio; as três restantes, não frequentam a escola e têm até a 3ª série do Ensino Fundamental. Como a maioria delas tem dificuldade em ler coisas simples como jornal, imagine-se então quão difícil será estudar materiais pedagógicos mais complexos. Nas poucas vezes em que tentei conversar sobre educar as crianças, usando palavras mais específicas da área, percebia que era como se estivesse falando outro idioma; nosso “jargão pedagógico” lhes é quase totalmente estranho. Mesmo considerando tantas limitações, reitero que elas estão no lugar certo, educadoras populares, cuidando e educando crianças populares.

O que precisamos neste momento é de novas políticas, formuladas no sentido de promover formação adequada para essas educadoras. Oferecer formação pedagógica para essas educadoras implica fundamentalmente levar em consideração seu grau de instrução, sua visão de mundo, suas dificuldades com o mundo da leitura e da escrita, seu mundo sócio-cultural. Implica, portanto, certo nível de reeducação dos próprios professores formadores, levando-os a trabalhar “desde dentro” da realidade da escola das crianças populares urbanas. Somente se formos capazes de adentrar no universo dessas trabalhadoras da educação poderemos viabilizar que elas vivenciem experiências formativas que tenham valor concreto no dia-a-dia de uma instituição comunitária popular de educação infantil.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES “QUASE” FINAIS...

Concluir um trabalho, tanto como iniciá-lo, é um processo bastante doloroso. Ao iniciá-lo, deparamo-nos com aquele emaranhado de informações e não sabemos ao certo onde está a ponta que, se “puxada”, dá início ao desembaraço daquela trama. Por sua vez, a tarefa de colocar o ponto final, mesmo que provisório, em um trabalho que faz parte da vida cotidiana do pesquisador parece uma tarefa muito difícil. Causa-nos a impressão de que a conclusão da tese é muito mais do que o término de um trabalho científico; parece que estamos também colocando um ponto final em uma etapa de nossas vidas, como se agora fosse necessário procurar por lugares novos. E essas impressões causam certo desconforto e medo.

Acho que é por este motivo que estou a alguns dias tentando encontrar palavras para me despedir. Mas a sensação que fica é que há muito mais a fazer, a ser dito, que deixo de aprofundar alguns aspectos importantes, que alguns momentos estão me escapando, que o diário de campo ainda tem muita informação não mostrada e interpretada, que a vida daquelas crianças que freqüentam a creche não pode ser aprisionada em algumas páginas de tese, que preciso compreender melhor os significados atribuídos pelas educadoras à sua vida e ao seu papel na creche.

Adentrar o universo do outro é sempre um processo difícil e desafiador; mesmo que o pesquisador tenha grande empatia com os sujeitos pesquisados, mesmo que a simpatia entre sujeitos e pesquisador seja um acontecimento espontâneo e rápido, pois o território do outro sempre é algo desconhecido, guarda surpresas e mistérios. Por isso, não sabemos ao certo como nos comportar, o que em nossos gestos pode ofender o outro, ou ser mal entendido por ele. Precisamos ser muito cuidadosos, estar em constante processo de vigiar a nós mesmos, pois às vezes alguns fatos nos causam tanta estranheza que, ao deixarmos transparecer nosso espanto, podemos agredir/ofender aos sujeitos que vivem de maneira natural aquele acontecimento. Podemos, igualmente, fazer interpretações errôneas ou falsas sobre o que os outros pensam ou sobre seus comportamentos.

Respeitando os princípios de uma investigação etnográfico/educacional, precisei, portanto, ao longo da pesquisa e, principalmente na escrita desta Tese, praticar o exercício de distanciar-me do cotidiano observado, esforçando-me para não incidir no erro de ver-me como parte desse cotidiano. E confesso que este exercício não foi fácil, principalmente porque, ao freqüentar a creche e conviver com as educadoras, muitas vezes assumi algumas de suas tarefas, envolvendo-me no cuidado das crianças. Mas a própria comunidade se encarregava de me mostrar que eu, pesquisadora, era “outra”, como sucedeu no episódio que relato a seguir.

Como já mencionei anteriormente, ao me aproximar da vida da comunidade do Jardim Planetário, fui rapidamente aceita para conviver naquele universo, tanto pelas crianças quanto pelas educadoras. Entretanto, com o passar do tempo, mesmo me “sentindo em casa”, percebia que, felizmente para a pesquisadora, eu não era vista por eles como sendo um deles. E um dos episódios que vivi com as educadoras da creche deixou essa situação muito clara:

Almoço na creche – reunião pedagógica mensal

Hoje no almoço entendi que, por mais que confiem em mim, que em alguns momentos eu pareça ser amiga e até “uma delas”, elas me percebem como uma pessoa de fora, diferente, que pertence a outro lugar.

Há muito tempo que elas vinham me cobrando que eu nunca almoçava na creche; hoje quando disse que ficaria para o almoço ficaram surpresas e felizes. Na hora de almoçar vi que elas tinham um cuidado especial com o prato e os talheres que eu iria utilizar... Não queriam que eu usasse prato de plástico, mesmo havendo apenas dois pratos de vidro na escola. Na hora de me servir, a “tia” da cozinha ficou escolhendo a carne para mim. E enquanto eu almoçava, elas cuidavam (observavam) para ver se eu estava gostando (Diário de Campo, 08 de março de 2005).

Neste dia compreendi que fora aceita para participar de alguns momentos da rede de relações da creche, “como convidada a quem se quer bem”, mas que isso não me tornava um membro dessa pequena comunidade. Da mesma forma, sou vista pelas crianças como uma “tia” em quem se pode confiar, que é legal, que brinca, que cuida, mas que não tem o mesmo tipo de vida, que pertence a outro lugar.

É possível que esse processo de adentrar o mundo do outro, no qual se aventura o pesquisador que realiza uma pesquisa etnográfica, tenha algo que já era percebido nos motivos e desejos dos primeiros etnólogos como Malinowski, que percorriam grandes distâncias em busca do exótico, do desconhecido, almejando em última instância conhecerem melhor a si próprios. Assim, observa Fonseca (2000), ao tratarmos dos sujeitos de nosso estudo, estamos empreendendo uma construção intelectual na qual nós próprios estamos implicados, pois envolve ao mesmo tempo eu e o outro.

No caso desta pesquisa, o outro se caracteriza como “os outros”, pessoas que fazem parte da rede social da Vila, localizada no contexto metropolitano urbano e concretizada pela miscigenação de predomínio da cor negra. Ao lidar com pessoas de um grupo social diferente do seu, o pesquisador precisa valer-se da comunicação como uma estratégia para sobreviver e produzir a pesquisa. Neste contexto, Fonseca (2000, p. 211) lembra que *é preciso que tomemos certa distância em relação a esse outro, para nos comunicarmos com ele. Sem reconhecer e admitir a diferença, não há diálogo. Ao mesmo tempo, deve-se evitar a projeção desse outro para fora de nossa esfera; se ficar muito distanciado, a comunicação torna-se impossível.* É nesse jogo, nessa tensão entre distanciar-se e aproximar-se, tornando-se familiar ao outro que o pesquisador constrói o processo de investigação, vivendo e observando o mundo do outro.

É certo que entramos em um caldeirão fervendo de informações, de novas pessoas, novos lugares, novos contextos, novas situações que nos aproximam cada vez mais do outro e de seu mundo, por processos de familiaridade ou de estranhamento. Neste encadeamento, temos que tomar cuidado com os sentimentos conflituosos que vão se estabelecendo ao longo do processo de pesquisa, pois, ao convivermos na rede do outro, estabelecemos laços de amizade e afetividade que por vezes podem dificultar a percepção e o reconhecimento das diferenças, estreitando o canal de comunicação entre o pesquisador e seus achados.

Neste sentido, retirar-me do campo de pesquisa, e a busca do ponto final desta Tese têm sido um processo muito inquietante, eis que ela, ou melhor, os sujeitos e a problemática da tese me acompanharam nos últimos três anos de minha vida, nos bons e nos maus momentos, nos momentos em que eu interagía com os sujeitos e quando estava em casa ou em qualquer outro lugar. Acredito que a situação não me é exclusiva porque uma tese nos

acompanha, passando a fazer parte de nossas vidas, assim como seus sujeitos. No meu caso, não posso ignorar que o convívio com as educadoras criou laços de amizade, e disso tenho uma evidência clara. Em dezembro de 2005 fui vítima de um acidente de trânsito bastante grave, que me obrigou a ficar alguns meses presa à cama e à cadeira de rodas, resultando disto meu afastamento do campo de pesquisa. Entretanto, mesmo eu morando em Passo Fundo, as educadoras da creche comunitária, a quem hoje dedico muita amizade e respeito, acompanharam todo meu processo de recuperação, por e-mail, por telefonemas, e inclusive duas delas foram até minha casa me visitar.

Foram essas convivências que me permitiram olhar mais de perto e aproximar-me da compreensão da teia de relações que dá feição à vida das crianças populares urbanas: as estratégias que adultos e crianças utilizam para sobreviver; os pequenos pecados do dia-a-dia; as relações que o mundo adulto mantém com o mundo infantil; a pobreza, a miséria, a rudeza como pano de fundo de suas vidas.

Contudo, esse relacionamento tão próximo com as educadoras e com as crianças era uma situação a ser devidamente equacionada ao chegar o momento de encerrar a pesquisa de campo e de revisitar os diários para dar início à análise de meus registros e à escrita da tese. O afastamento físico do local da pesquisa, assim como das interações com as pessoas se faziam extremamente necessários para que a proximidade anterior não interferisse em minha forma de interpretar os dados. Assim, afastei-me do campo de pesquisa, ou seja, deixei de frequentar a Vila e a creche. Busquei, dessa forma, viabilizar a produção de conhecimento epistemológico que fosse capaz de: explicar os condicionamentos históricos e sociais vivido por aquela comunidade; sistematizar as relações e explicitar a forma como esses vínculos entre adultos e crianças se estabelecem ao mesmo tempo em que constroem o ser e o estar no mundo dessas mesmas crianças.

Esse afastamento foi extremamente importante, pois possibilitou que eu reavaliasse a forma como vinha olhando os sujeitos e os acontecimentos. Passei a perceber que por conta de meu envolvimento com seu cotidiano de precariedades e dramas, situações e atitudes que inicialmente me causavam indignação e estranhamento, já não me apareciam necessariamente como um problema mesmo quando eu as explicara como estratégias de sobrevivência das quais as pessoas da Vila não poderiam ou não desejavam escapar. As releituras que fiz a respeito serão retomadas mais adiante neste texto.

7.1 As Crianças e a Creche

Detenho-me agora na discussão sobre o próprio sentido da existência da creche da Vila, ou seja, em qual o seu verdadeiro significado para os moradores e para a pesquisadora.

Espero ter tornado claro nas exposições anteriores o fato de que as crianças que freqüentam a creche são, de alguma forma, as mesmas que podiam ser observadas desde os ensolarados gramados do Planetário, pedindo no “ponto”: também são crianças que vivem em meio ao lixo coletado por seus pais; também ficam perambulando pelas ruas quando não estão na escola, também sonham com “refri” e “salgadão”; também são expostas à vida sexual dos adultos, também sofrem agressões físicas.

Digo que de alguma forma são as mesmas, pois essa é uma das diferenças que a creche traz para vida dessas crianças. Durante o período em que freqüentam a creche, estão razoavelmente protegidas dos perigos da rua, dos perigos de pedir nos sinais, pois as educadoras estão sempre atentas, chamando a atenção das crianças e dos pais caso isso ocorra. Entretanto, terminada a fase da Educação Infantil, voltam para a rua, para o “ponto” do semáforo, o que leva a concluir que a instituição escolar creche de fato não consegue promover a transformação da situação que coloca as crianças em perigo iminente. Somente resolve o problema por um tempo determinado, uma vez que as crianças voltam a ficar expostas aos perigos da rua e da marginalidade. Esta exposição ocorre até mesmo com crianças que ainda estão na creche, como comentaram as educadoras sobre o fato de por vezes o responsável vir buscar a criança ao final do dia e chegar em casa apenas com a mochila, porque a criança “escapou”, ficou pelo caminho.

Neste contexto, para que as escolas destinadas aos filhos das famílias excluídas compreendam e trabalhem com vistas a superar as situações que colocam em risco a integridade física e mental das crianças, é preciso que a escola ou o sistema escolar se reinventem, ultrapassando

O fracasso da escola em atender algumas das necessidades básicas de sua clientela é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassam todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as escolas (...) Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive aquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como saúde e educação (ARROYO, 2000, p. 35)

À medida que olhamos mais de perto a escola, o sistema escolar, torna-se mais nítido seu caráter excludente, o qual vem sobrevivendo às reformas, inclusive às de orientação mais progressista, por ter suas bases assentadas em uma cultura política pedagógica da exclusão, da seletividade, reafirmando um modelo de sociedade orientado pelo mercado e pelo capital financeiro. É necessária uma mudança de prioridades, *o ser humano e não o mercado é o parâmetro da vida, do desenvolvimento, da economia, da educação e de todas as práticas sociais* (FRIGOTTO, 2002, p. 7).

Portanto, discutir as relações entre política e educação possibilita a análise da crise do sistema escolar brasileiro, que está interligada às mudanças estruturais orientadas pelo neoliberalismo e pela lógica globalizante do capital financeiro, cujo resultado tem sido a crescente exclusão social, acompanhada pelo crescimento do desemprego e pelo aumento da população despossuída de bens, recursos financeiros e de direitos.

É nesse contexto de mudanças que se insere a crise do sistema escolar, que pode ser considerada mundial. Para os diretamente envolvidos, principalmente educadores e educandos, a crise parece, provavelmente ser causada pelo corte de verbas, baixos salários, perda conseqüente de pessoal melhor qualificado e declínio da qualidade do ensino. E não há dúvida de que esses fatos existem e tornam a crise tão profunda e destrutiva como ela está se revelando.

Mas se o diagnóstico ficar limitado a isso, um aspecto fundamental da crise deixa de ser examinado, o que fragiliza de maneira fatal os que se posicionam em defesa da escola pública gratuita e de acesso universal. Este aspecto é a alienação do ensino escolar das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama político e social. Que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Se a democracia é uma conquista irreversível – e quero crer que o é – qual o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? (SINGER, 1996, p. 12).

Nesta direção, se a escola destinada a atender os filhos das famílias excluídas optasse por uma concepção educativa humanista, orientada para o pleno desenvolvimento dos educando, ajustando-se ao papel de educadora universal, tornar-se-ia possível visualizar horizontes promissores para as respostas, mesmo que temporais e provisórias, das questões acima mencionadas pelo autor. O mesmo autor afirma, ainda que *é um desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto da exclusão social, o que está além do seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão, que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça* (SINGER, 1996, p. 14).

Entretanto, é necessário também que se analise o ponto de vista das políticas que organizam, estruturam e conformam o cenário educacional e social. Nesta perspectiva, as políticas educacionais para os filhos das famílias excluídas parecem acompanhar a lógica das políticas sociais para esta camada da sociedade. Essas estratégias políticas têm implicações bastante problemáticas, uma vez que as políticas sociais neoliberais passam a criar um arcabouço de políticas compensatórias, objetivando o socorro à pobreza e não a mudança das situações que geram a pobreza. Soares (2001a) observa que programas assistenciais, que deveriam ser de caráter emergencial, passaram a substituir grande parte das políticas sociais, gerando desta forma mais exclusão, uma vez que não alteram o modelo de sociedade disposta pelo mercado e pelo capital financeiro, marcado pela sociedade de classes, pela desigualdade, e por relações de poder assimétricas, não alterando em última instância o modo de produção social da existência.

Então, observando o contexto de pobreza e de exclusão social em que sobrevive a comunidade da Vila Planetário, afinal qual é o papel da creche e das educadoras? Até onde vai seu papel educativo na dimensão da socialização das crianças?

A creche realmente funciona como um refúgio provisório que em nada altera as condições de vida futura das crianças. Talvez, como revela o imaginário de algumas mães da Vila, ela pudesse auxiliar na preparação das crianças ao processo de escolaridade que se inicia na 1ª série, se realmente existissem as condições para tal. Não foi o que observei, no entanto, dada a falta de formação profissional das educadoras e de condições estruturais da escola e da Vila. Na verdade, minha vivência na creche e na comunidade me fez

compreender a relativamente pouca importância que os moradores da Vila atribuem ao caráter educativo da creche.

Compreendi que o papel dessa instituição específica, a creche da Vila Planetário, é acolher, proteger e cuidar das crianças que a ela chegam, possibilitando-lhes alguns espaços e tempos de descobertas, de brincadeiras, de convivência, de amizade, de bem-querer e, ao mesmo tempo, tentando transmitir alguns valores relativos à salvaguarda da vida e integridade das próprias crianças, entremeados, de quando em vez, por valores representativos de uma camada social à qual as crianças e os moradores da Vila não pertencem. Seria muito bom se, além disso, a creche pudesse interferir na vida futura das crianças; mas de fato, esperaríamos que uma creche perdida em meio a uma vila popular “salve” as crianças da rua?

Se essa situação é uma determinação social, vivenciada como um condicionante histórico por aquelas pessoas, é, portanto, uma criação humana, e por isso mesmo pode ser transformada. Uma coisa são as determinações sociais e políticas que atuam sobre nossa existência determinando as formas de ser, sentir e agir individual e coletiva, da vida cotidiana de um indivíduo, de um grupo social, de uma comunidade. Outra coisa são as estruturas e processos que nos fazem ser capaz de compreender as estruturas e processos sociais que geram e gestam ao longo ao longo de uma história um modelo de sociedade de forma mais geral, e um modelo de vida cotidiana de forma mais particular. Assim, uma vez iniciado esse processo de compreensão da história onde nós estamos inseridos, as pessoas passam a compreender que aquilo que antes era apresentado como “sempre foi assim e sempre será”, “é assim porque Deus quis”, “se não foi diferente com meus pais não será comigo”, é uma invenção humana, uma criação social, e, por isso mesmo pode ser conscientemente transformada (BRANDÃO, 2001).

Portanto, podemos aceitar que para a infância da Vila Planetário, em particular, a cultura herdada do mundo adulto possa ser um obstáculo, mas que pode e deve ser transposto por novas formas de ver o mundo que geram novas oportunidades e maneiras de viver. É nesta direção que uma ação pedagógica qualificada e comprometida com essa infância se torna imprescindível. *É preciso que os educadores de todas as partes possam iluminar sua prática com o sonho de um futuro novo, em que as pessoas aprendam, através*

de novas relações sócias, as lições da justiça e da solidariedade. É possível fazer da ação pedagógica de cada dia a semente de uma nova sociedade (REDIN, 2001, p. 40).

7.2. Minhas Releituras do Cotidiano da Pesquisa

Foram vários os momentos em que eu me sentia tão ligada àquelas pessoas que me parecia constrangedor ou mesmo uma espécie de traição registrar em meu Diário de campo hábitos e comportamentos considerados socialmente impróprios em meu ambiente cultural. Na verdade, eu ainda estava observando, e até mesmo em alguns momentos “julgando” sob a minha ótica, aquela realidade tão distinta que pretendia compreender. Entretanto, nem sempre me coloquei na perspectiva de uma educadora que pretendia valer-se da pesquisa etnográfica para compreender “os diferentes”. Por isso acho importante retornar a minhas interpretações de alguns dos aspectos que relatei e discuti no capítulo anterior e que em algum momento da convivência assumiram um contorno diferente do esperado em uma pesquisa científica, pois deixei de estranhar situações realmente problemáticas.

*** A creche como cozinha coletiva**

Em relação à minha dubitativa compreensão quanto ao comportamento habitual do grupo de pessoas que almoçava cotidianamente na creche, ao retomar os dados resultantes de minhas observações e conversas com as pessoas da Vila, percebi que não mais me aparecia como um problema a ser resolvido pela comunidade. Isto porque me dei conta de que a rede de solidariedade é tão intensa e importante como forma de sobrevivência, que as pessoas dividem e se emprestam mutuamente tudo de que dispõem: dinheiro, roupas, comida, cigarros. Assim, ao mesmo tempo em que via a família do presidente da Associação dos Moradores fazer suas refeições na creche, também observava que ele dividia com o restante da comunidade os donativos de produtos perecíveis destinados à creche. Quando o presidente tomava conhecimento de que alguma família estivesse passando por maior necessidade, recolhia um pouco de arroz, feijão e pão e lhe oferecia. Com o tempo passei a observar que na casa do presidente e de sua família não havia nada a mais do que aquilo

que ele doava aos outros moradores da comunidade. Tais fatos, que me causaram comoção, me escaparam no primeiro momento, contudo a generosidade de Seu Antonio em relação aos mais pobres que ele não me parecia – e ainda não me parece – motivo suficiente para desculpar que a creche servisse e ainda sirva de “restaurante comunitário”.

*** A cobrança de mensalidades na creche – dificulta a entrada de algumas crianças.**

Lembro que descobri que existia uma creche na Vila por intermédio das histórias contadas pelas crianças em nossas conversas nos gramados do Planetário da UFRGS. Essas crianças alegavam não estar na escola por falta de dinheiro para pagar a mensalidade. Com o tempo fui descobrindo que a cobrança da mensalidade não é tão rígida; muitas famílias negociam seu pagamento junto à direção da creche. Mas existem outras menos esclarecidas ou menos relacionadas às pessoas da Associação de Moradores, que simplesmente não vêem como possível seus filhos frequentarem a creche. A existência da mensalidade, que mesmo negociada deve ser paga, impede que uma parcela significativa das crianças da Vila recebam Educação Infantil, ou dizendo de outra forma, sejam recebidas por uma instituição educacional, ficando pelas ruas e pelos sinais de trânsito da redondeza.

Este fato fez com que, ao optar pela instituição educacional com lugar privilegiado para realização da pesquisa desta tese, eu deixasse de conviver tão intimamente com o “Povo Miúdo” dos gramados do Planetário, tornando a encontrá-los nas ruelas da Vila, ou “pedurados” nas grades do portão da creche quando havia alguma comemoração. Quando havia alguma festividade na creche, as outras crianças que não eram alunas ficavam do lado de fora do portão, aguardando para ganhar o que sobrasse.



Enquanto as crianças da creche participam de uma festa oferecida por uma senhora da sociedade, as outras crianças da Vila esperam pelo final da festividade, quando ganharão o que sobrar.

Entretanto, no ano de 2006, encontrei freqüentando a creche três amigos dos gramados do Planetário, mas para essas crianças que sempre foram “livres”, a creche, com seus espaços apertados, apresentava-se como uma gaiola. Por esse motivo, não raras vezes, os surpreendia escalando paredes, tentando pular as janelas para fugir da creche, que para eles era um lugar inóspito, pois além de tudo não conseguiam acompanhar as poucas atividades que exigiam coordenação motora fina.

Neste contexto, é importante que se defenda o provimento e garantia de acesso a qualquer camada social à escola pública com ensino de boa qualidade, independentemente da ordem social ou ideológica a qual pertença. A escola pública de boa qualidade é um direito de seus usuários primeiramente porque vai prepará-los para o trabalho ou para a universidade, contribuindo para o desenvolvimento econômico da região e para a diminuição da delinqüência. E segundo porque o acesso à cultura é direito universal do indivíduo enquanto ser humano (PARO,1997).

*** A inexistência de uma proposta política pedagógica tanto em nível de instituição, quanto a nível individual.**

De início, me parecia inaceitável que a escola não tivesse um Projeto Político Pedagógico (PPP) e que os planejamentos diários das educadoras se resumissem aos registros dos horários de higiene, sono e alimentação.

Depois de vários pedidos, hoje a coordenadora pedagógica, me mostrou o PPP da escola. O documento é constituído por 17 folhas soltas e sem numeração. Fiquei chocada, mas logo percebi que a coordenadora não compreendia ao certo a importância ou necessidade de um documento desses para o funcionamento da instituição, uma vez que, segundo ela, esse documento não tem serventia prática para o dia-a-dia.

Ainda, ela me pediu se eu poderia organizar para elas o documento, digitando-o novamente. Demorei alguns segundos para responder... Mas como explicar para ela que me fazia o pedido como um favor, que o PPP é um documento particular daquele lugar educacional, que não pode ser reconstruído individualmente e por alguém de fora da instituição. Por fim, vim para casa com o documento, não tive coragem de dizer não (Diário de campo. 05 de dezembro de 2004).

No turno da tarde, enquanto as crianças dormiam, tentei conversar com o PPP da escola em mãos com as educadoras que ficam pelo pátio, arrumando os cabelos, lendo jornal, costurando roupas para as crianças para a apresentação de Natal e conversando. É certo que eu esperava certo grau de resistência, pois eu tinha planos de roubar o horário de intervalo delas para iniciar uma discussão de trabalho. Mesmo assim resolvi tentar. Mas fiquei surpresa e decepcionada ao constatar que nenhuma das quatro educadoras que ali estavam tinham ouvido falar em PPP. Era como se tivesse falado uma palavra em latim. Não só não sabiam o que era, como também não se interessavam em saber. Percebi que aquilo não fazia o menor sentido para elas. Fiquei frustrada, mas entendo suas limitações culturais e, sobretudo formativas (Diário de campo. 18 de dezembro de 2004).

Assim, com o passar do tempo, fui reconhecendo as limitações formativas das educadoras e aceitando que o que estava sendo feito, era o máximo que se poderia exigir delas. Hoje entendo que não chegamos ao limite, que ainda há mais coisas a serem feitas, que um PPP pode sim ser construído nesta creche, que planejamentos diários podem sim

articular educação aos cuidados já tão bem observados, tudo isso mesmo levando em conta os limites formativos e de compreensão intelectual das educadoras. Penso que o desencadeamento desse processo se configura como um reconhecimento do potencial daquelas educadoras. Contudo, ao aceitar que o “possível” era suficiente, eu não tinha me dado conta de que estava reafirmando a lógica neoliberal: aos pobres uma educação pobre, pois têm menos capacidade intelectual e, por isso mais, dificuldade para se apoderar de um saber mais elaborado.

[...] buscar o provimento de um ensino adequado aos interesses dessa população, interesses esses que são diversos aos dos grupos que antes faziam uso da escola pública. Em vez disso, o que se constata é que a rede pública de ensino tem utilizado praticamente os mesmos currículos, os mesmos programas, os mesmos métodos e conteúdos, estes apenas mais “aligeirados” e distribuídos em períodos maiores, com a suposição de que a população pobre, por ser carente, é menos capaz, tem aprendizado mais lento, precisando, pois, de maior tempo para aprender (PARO, 1997, P. 87).

Buscar a concretização de uma Educação Infantil pública de qualidade para todas as crianças, sobretudo às pertencentes à camada popular não pode ser visto como um idealismo, mas sim como um direito a melhores condições de viver a infância.

*** O galpão de reciclagem**

Outro ponto sucintamente mencionado por mim, mas de extrema importância para a comunidade é a criação e organização do galpão de reciclagem. Essa instalação foi prometida, como já mencionei anteriormente, para os moradores da Vila desde a construção das novas casas.

Entendo que é uma necessidade urgente da comunidade que seja instalado e organizado um galpão para a reciclagem do lixo coletado, por principalmente dois motivos:

1º- iria gerar novos empregos para a comunidade e otimizar o trabalho dos que percorrem as ruas da cidade em busca de lixo. E ainda iria desobstruir o beco dos fundos, onde moram as pessoas mais pobres da comunidade, uma vez que não fariam mais em suas próprias casas a seleção do lixo trazido pelos vizinhos.

2º- se suprimiria a presença dos atravessadores, que ficam com parte do lucro, desestimulando e explorando o trabalho do catador.

Entretanto, as pessoas da comunidade não vislumbram como sozinhas poderiam organizar essa instalação. E por isso esperam um dia ainda ganharem da prefeitura esse galpão construído e de alguma forma já organizado para trabalharem. Mesmo sendo evidente que esse local traria vários benefícios para a comunidade, por motivos, acredito eu, culturais, as pessoas apenas esperam – esperam ganhar, esperam que alguém tome alguma iniciativa, esperam que Deus mande alguma ajuda. E assim o tempo vai passando e as pessoas se “viram” com as ferramentas que possuem.

Antes de colocar um ponto final a este capítulo e à própria tese, julgo importante lançar um olhar sobre o conjunto do trabalho de campo realizado, no sentido de recuperar elementos que, embora se constituíssem relevantes achados da pesquisa, por revelarem a cotidianidade da vida da comunidade, não foram devidamente explorados no capítulo anterior, por não entendê-los como constitutivos diretos do modo de ser e estar no mundo das crianças populares urbanas.

Neste sentido, trago à discussão alguns dados que foram adquirindo visibilidade no decorrer de minhas interações no campo empírico, mas que pelos próprios limites da problemática, não foram desenvolvidos, assim como apresento minhas reflexões em torno deles.

7.3 O Acompanhamento Pedagógico Das Educadoras Numa Dimensão Realística

Este é um assunto extremamente delicado, mas ousou trazê-lo à discussão em benefício de uma possível mudança no atendimento pedagógico oficial às educadoras populares.

No contexto da Educação Infantil destinam-se às crianças das famílias populares dois tipos de sistema escolar: educação pública e educação pública não-estatal. Na primeira, seus educadores são formados em nível superior e, com poucas exceções, no Ensino Médio; já na segunda, seus educadores são na grande maioria leigos, sem nenhum tipo de formação para o magistério.

Neste contexto, uma vez assumido que estas que aqui estão serão as educadoras das creches populares, e preciso que se criem estratégias de aproximação entre as pessoas que elaboram as políticas de formação e as educadoras populares, que, neste caso, também pertencem à camada popular da sociedade. Antes da elaboração de novas políticas que não atendem as necessidades da realidade atual, é necessário conhecer um pouco das histórias de vida, de seu modo de ver e viver o mundo; conhecer suas limitações quanto à escolaridade formal; conhecer suas potencialidades enquanto profissionais e seres humanos comprometidos com aquelas crianças.

Logo ao chegar à creche, fiquei surpresa ao encontrar educadoras que mal sabiam ler, que freqüentavam a 2ª série do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Aquela era para mim, do alto de minha arrogância acadêmica, uma situação trágica. Entretanto, o tempo em que convivi com essas educadoras mostrou que minha primeira impressão não correspondia ao trabalho que aquelas pessoas desenvolviam, mesmo sem formação pedagógica. Elas provavelmente estavam fazendo a coisa mais importante no sentido da sobrevivência das crianças: cuidando delas, zelando pela sua saúde, dando-lhes atenção e carinho, tentando preservá-las da rudeza da vida.

Face ao contexto de vida da comunidade e às deficiências do conhecimento demonstradas pelas educadoras, o formato da assessoria pedagógica prestada pela SMED, tal como relatei no capítulo anterior, revelou-se, na melhor das hipóteses, bastante inábil, ao trazer sugestões e apresentar modelos pedagógicos que as educadoras não tinham condições de compreender. Ainda nesse sentido, posso apresentar pelo menos mais dois exemplos registrados no decorrer da pesquisa, de que essa assessoria do tipo “cartorial” é desconectada da realidade da creche, das educadoras e da própria comunidade.

1º exemplo: os brinquedos de pelúcia foram recolhidos da creche sob a alegação de que poderiam causar problemas respiratórios às crianças. Esse tipo de procedimento seria engraçado se não fosse triste; uma vez que estamos tratando de crianças que em casa brincam com o lixo, sendo que em sua maioria nem brinquedos de pelúcia possuem. É importante que fique claro, que defendo que a educação da criança pobre tenha as mesmas garantias de qualidade e cuidado que as crianças de outras classes sociais, mas é preciso que se respeite o contexto imediato em que as crianças vivem para que atitudes ridículas não sejam tomadas. E mais grave, os brinquedos retirados não foram substituídos por

outros, fazendo com que as crianças tivessem menos acesso ainda ao tipo de brincadeira promovida por eles.

2º exemplo: foi pedido às educadoras do berçário que usassem *pro-pé*⁵⁴. Quem acompanha o dia-a-dia do berçário imediatamente percebe a ineficácia deste tipo de procedimento, uma vez que alguns bebês vêm para a escola de carrinho, e outros adultos além das educadoras e das próprias crianças circulam no ambiente do berçário.

Quero deixar claro que ao criticar esses procedimentos não estou assumindo a idéia de uma educação pobre para a criança pobre. Ao contrário, defendo que a educação da criança pobre tenha as mesmas garantias de qualidade e cuidado da oferecida às crianças de outras classes sociais. O que julgo que deva ser assumido pelas assessorias é que se tenha em conta o contexto imediato onde as crianças vivem, não trazendo exigências absurdas que em nada contribuem para o aperfeiçoamento profissional das educadoras e acabam prejudicando as próprias crianças.

Garantir a qualidade da formação inicial e continuada para as educadoras requer que se pense uma modalidade formativa diferenciada, uma vez que é sabida a inexistência da formação inicial ao ingressarem como educadoras populares. Neste sentido, a qualidade do ensino ministrado na escola infantil está estreitamente relacionada com a valorização do trabalho pedagógico (o encontro entre o educar e o cuidar), as condições de trabalho (recursos didáticos, físicos e materiais, redução do número de alunos por educador...) e, sobretudo com a transformação da situação de uma remuneração irrisória e da inexistência de um plano de carreira. Assegurar ao educador popular o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente significa valorizá-lo como alguém que está construindo uma profissão, caso contrário contaremos sempre com pessoas sem qualificação específica e que estão permanentemente fazendo “um bico” nas creches comunitárias (VEIGA, 1995).

Inclusive entendo que a luta pela solidificação dos direitos da infância passa pela valorização e reconquista da escola infantil pública, de qualidade, socialmente referenciada, redimensionando os espaços e as práticas educativas e investindo na formação/qualificação dos profissionais que nela atuam. Isto implica, igualmente, garantir a gratuidade do acesso e permanência às creches e escolas públicas de Educação Infantil. Mesmo no caso das instituições conveniadas com a administração municipal, havendo necessidade de

⁵⁴ Pro-pé são aqueles sapatos de pano utilizados em blocos cirúrgicos.

pagamento de mensalidade, esse deve ser negociado, ou melhor, caberá à administração tal pagamento, quando isso for imprescindível. (BRANDÃO, 2001) Vale relembrar, que a realidade descrita e estudada não é exclusiva da cidade de Porto Alegre, estando presente na maioria das capitais e regiões metropolitanas do país.

7.4 O “Olhar” Da Sociedade Civil Sobre As Crianças Do “Planeta Pobreza”

Algumas instituições - geralmente outras escolas de Educação Infantil - oferecem às crianças da creche, não às crianças da Vila, festas de Natal, Dia das Crianças, Páscoa. O que me surpreendeu ao participar destas comemorações é o visível ar de superioridade das educadoras das outras creches, como se aquelas crianças e suas educadoras pertencessem a outro planeta – O Planeta Pobreza.

Pude nestes anos de observação e escuta presenciar vários episódios demonstrativos de como pessoas ou instituição, que pertencem ao “outro mundo” se aproximam do “Planeta Pobreza”. Sempre me senti nestas comemorações extremamente desconfortável diante desses fatos, pois minha impressão era – e é ainda - de que as pessoas entendem “estar fazendo sua parte” com a oferta de alguns refrigerantes, cachorros-quentes e “negrinhos”⁵⁵.

Um episódio que me marcou sobremaneira foi uma festa de Natal oferecida às crianças da creche pelos responsáveis por uma creche para crianças de classe média. Fomos até uma casa de festas onde os dois “povos” de crianças se encontraram. Inicialmente, ao brincarem, não ocorreu qualquer interação quer entre as crianças quer entre as educadoras das duas creches, que nem sequer conseguiam conversar. As crianças da Creche Planetário só se aproximaram no momento em que aquelas da outra creche lhes entregaram comida e depois presentinhos. E então fomos embora, nossas crianças felizes com as mãos cheias de docinhos e presentinhos de plástico.

Dever cumprido, as educadoras de classe média ensinaram a seus pequenos alunos como é importante fazer caridade no Natal. Valia dizer que dando presentinhos estaríamos fazendo nossa parte junto à parcela mais desfavorecida da sociedade. Por outro lado, nossos pequenos da Planetário foram para casa contentes por terem recebido a caridade através de

⁵⁵ “Negrinho” é a denominação gaúcha para o chamado “brigadeiro” em outras regiões do país.

presentinhos e docinhos. É interessante como desde muito pequenas as crianças já vão aprendendo qual é o seu lugar no mundo, como se comportar “bonitinho”, cantando “musiquinha” e “rebolando” para ganhar um homem-aranha de plástico....



Nosso pequeno Conde Drácula comeu tanto na festa que ficou com dor na barriga.

É neste sentido que a estratificação das classes não cessa de se manifestar cada vez mais violentamente.

Em 1960, os mais ricos do mundo possuíam 30 vezes mais que os pobres. Em 1997, aqueles já possuíam 78 vezes mais do que estes. Se, outrora, poderíamos acreditar no mito da modernização,

consolidando que as diferenças estavam em vias de desaparecimento, que os “excluídos” ou “marginalizados” não eram mais que um elemento arcaico em nossa civilização, o número crescente de personagens nessas categorias nos arrancam qualquer ilusão. O Brasil pode ser um caso-limite, mas o que chamamos de “efeito Brasil”, a distância crescente entre ricos e pobres que cria sociedades em dois níveis, elitistas e popular [...]. (FONSECA, 2000, p. 228)

Não é, portanto, surpreendente que possamos perceber essa divisão entre pobres e ricos, ou entre classes sociais tão cedo inscritas nas formas de relacionamento entre as crianças. Assim, se em outros tempos era possível ter esperanças quanto à inclusão dos despossuídos, dos marginalizados, dos desfavorecidos economicamente, hoje o número crescente de pessoas em situação de pobreza e a força da cultura herdada de discriminação, tiram-nos qualquer fantasia.

TENTANDO FECHAR O CÍRCULO

Entre experiências de estranhamento e de aceitação vividas durante este estudo, a descoberta e o encontro das alteridades ficarão indelévels em minha memória e passarão a fazer parte essencial de minha maneira de ver os outros. Sobre isso, muito aprendi com as crianças e adultos da comunidade. Percebi como meus preconceitos e minha arrogância acadêmica, que trazia na chegada, foram ao chão depois de um período de convivência com elas. Aprendi sobre olhar as coisas simples; sobre a impotência e a frustração de não saber; sobre a impotência e a frustração de não ter; sobre agradecer pelo que se tem; sobre a percepção de que viver um presente aparentemente sem horizontes não significa conformismo ou derrota.

Da intensa convivência que estabeleci com as pessoas do povo infantil e adulto da comunidade Planetário, sim, muito aprendi, Foram ensinamentos de amor e desprendimento que certamente levarei para o resto de minha vida. O observatório, ou o lugar de onde escolhi olhar e observar a vida cotidiana me possibilitou dizer um pouco

dessas pessoas e principalmente adentrar os diferentes espaços habitados pela infância que naquele lugar se constrói.

Quem são elas? Como vivem? O que sonham? O que esperam? Quem as protege? Para onde vão? O que esperar de seus futuros? Questões que me causavam e ainda causam agonia, inquietação, tristeza e alegrias. Certamente, qualquer pessoa que um dia, se proponha a fazer essas mesmas perguntas sobre as crianças populares brasileiras, comprometendo-se com a busca de compreendê-las como pequenos seres humanos, inseridos em um contexto social excludente e marginalizante, nunca mais perceberá o mundo da mesma forma.

Pequenos guerreiros, faceiros, graciosos, provocantes, sobreviventes em um mundo que lhes é cruel e rude, no qual a pobreza, a miséria, a dureza da vida impregnam suas pequenas almas, seu modo de ser e viver, essas são as crianças do povo miúdo, habitantes do universo infantil da Vila Planetário, meus companheiros de jornada.

Essa é a infância que nasce e cresce em meio ao lixo que invade as casas, as ruas, a vida destas crianças que se esforçam em sobreviver. Mas é um lixo associado a trabalho, dinheiro, ganha pão, poder de compra e não à doenças, sujeira, insetos, mau cheiro. Na verdade, aprendi que esse “povo miúdo”, que tanto me moveu e me comoveu, compõe uma infância de pequenos vencedores, que com suas brincadeiras, sua inconsciência infantil, conseguem viver cada dia de miséria e exclusão social contentes por terem um “salgadão” e um “refri”. Mas é esta a vida que merecem?

Como cidadãos e profissionais inseridos neste quadro social precisamos estar comprometidos com a mudança, ocupando-nos da análise, discussão e busca de articulação entre políticas de formação/qualificação de profissionais para garantir a ampliação dos direitos à educação das crianças das classes populares; pesquisando e apontando novas formas de estruturar modalidades de formação de educadores/as e de organização escolar ancoradas na realidade da vida dos socialmente excluídos. Enfim, pensar e agir compreendendo a infância como possibilidade de desenvolvimento pleno, resgatando a escola infantil pública de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. F. P. **O Trabalho Infantil no Mercado Informal de Rua:** primeiras considerações do trabalho dos meninos em condição de rua. V Encontro Nacional. Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. Acesso: dezembro de 2005.

ANDRÉ, M. **A Pesquisa no Cotidiano Escolar.** In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Eduacional. São Paulo: Cortez, 1989.

ANDRE, M. **Tendências atuais da pesquisa na escola.** In: ENTROPÓLOGIA E EDUCAÇÃO – Interfaces do Ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES, 43, 1997, pp. 46-57.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final. X Encontro Nacional. Brasília. 2000

ANGOTTI, M. **Aprendendo a se Tornar Professora:** as contribuições da pesquisa sobre o pensamento e ação docente. São Paulo: UNESP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

ARCE, A. **Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e Ganhe Grátis os Dez Passos para se tornar um Professor Reflexivo.** Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº74, abril/2001.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARROYO, M. G. e DAYRELL, J. T. **Creche Comunitária:** reflexões sobre uma pedagogia popular. In: Revista de Educação AEC. nº 61, julho/setembro de 1986.

ARROYO, M. G. e DAYRELL, J. T. **Fracasso/Sucesso:** um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: Em Aberto, Brasília, Vol. 7, nº 72, p. 33-40, janeiro de 2000.

ASSUNÇÃO, L. M. e FERREIRA, R. V. **A rede familiar como empreendimento coletivo na estratégia de sobrevivência de uma migrante:** um estudo de caso. XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Caxambu/MG. Setembro de 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós- Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BARBOSA, M. C. **Fragmentos sobre a rotinização da infância**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 25, nº 25, janeiro/julho, 2000.
- BARBOSA, M. C. **As Rotinas nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade**. 24ª Reunião Anual da ANPED. GT7 Educação Infantil. Outubro de 2001. Acesso: novembro de 2006.
- BAZÍLIO, L. C. & KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4ª ed, São Paulo: Hucitec, 1999.
- BELTRÃO, R. E. V. **Convênio Creches Comunitárias em Porto Alegre: uma alternativa democrática na alocação de recursos públicos escassos**. In: 20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania. FUJIWARA, L. M.; ALESSIO, N. L. N. e FARAH, M. F. S. (orgs.). São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, 1999.
- BLACKBURN, S. **Dicionário de Filosofia**. Jorge Zahar Editor, 1997.
- BODGAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora do Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. **Espaço Social e Poder Simbólico**. In: Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990. “Capítulo III”
- BOURDIEU, P. **Sobre o Poder Simbólico**. In: O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. “Capítulo I”
- BRANDÃO, C. R. **O Professor Reflexivo da Escola Democrática Popular**. Cadernos Pedagógicos Paulo Freire. Nº 2, Porto Alegre. 2001.
- BRAUDEL, F. **Escritos sobre a História**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- CALAZANS, J. **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus, Bahia: Editus, 2003.
- CHESSAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, O. **Globalização e Socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância Sem Fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa Nova Fronteira**. 2ª ed. (14ª impressão), Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAHLBERG, G. (org) **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2ª ed. São Paulo: editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

DELGADO, A. C. e MÜLLER, F. **Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 35 nº 125 São Paulo. Maio/agosto. 2005.

DE OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. (Org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FRABBONI, F. **A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática**. In: Qualidade em Educação Infantil. ZABALZA, M. A. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FONSECA, C. *Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

FONSECA, C. **Quando Cada Caso Não é um Caso: o método etnográfico e educação**. Trabalho apresentado na ANPED, Caxambu. 1998.

FRABBONI, F. **A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática**. In: Qualidade em Educação Infantil. ZABALZA, M. A. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. (org) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. & KUHLMANN JR. M. (org) **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. **Os Delírios da Razão**: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. GENTILI, P. (org) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. **Trabalho, Educação e a Construção Social do Conhecimento**. In: *Seminário Estadual de Educação Popular*. Porto Alegre, 22-25 de maio de 2002.

FURINI, D. R. M. **Teoria da Pobreza ou Pobreza da Teoria**: reflexões acerca da situação dos adolescentes com vivência de rua em Florianópolis/SC. <http://www.anped.org.br/24/t0649851528897.doc>

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. “introdução”

GEERTZ, C. Thick description: Toward an interpretative theory of culture. ap. BODGAN, R. e BIKLEN, S. **INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: Uma Introdução à teoria e aos métodos**, Porto: Porto Editora, 1994.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas**. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 25, nº. 25, janeiro/julho, 2000.

GIDDENS, G. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da escola-democrática. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, G. J. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, G. J. e PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIROUX, H. **O Pós-Modernismo e a Crítica Educacional**. In: SILVA, T. T. (org) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, H. S. **Infância e Violência no Brasil**. RJ: NAU Editora; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 4ª ed. – São Paulo: Loyola, 1989.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JASPERS, K. **Filosofia de la existência**. Madrid: Aguilar, 1958.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JR. M. **Educação Infantil e políticas para a infância no Brasil**. Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. I Volume. Portugal, 2000.

KRAMER, S. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate**. Anais do XIII ENDIPE. Águas de Lindóia, 2001.

KRAMER, S. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie**. In: BAZÍLIO, L.C. & KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, M. L. M. **A Infância no século XIX segundo Memórias e Livros de Viagem**. In: FREITAS, Marcos C. (org) História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, A. J. **A Pobreza Urbana e suas Multifaces: experiências e significados**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. Setembro de 2004.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, L. **Pensar é Transgredir**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MC LAREN, P. **Pós-modernismo, Pós-colonialismo e Pedagogia**. In: SILVA, T. T. (ORG) Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-modernos. p. 9-40.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCILIO, Maria Luiza. **A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil**. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos C. (org) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARRE, J. **A Construção do Objeto de Pesquisa**. Conferência apresentada no Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná. Cascavel. 1991.

MASSIMI, M. **Representações acerca dos índios brasileiros em documentos jesuítas do século XVI**. *Memorandum*, 5, 69-85. Retirado em 11/10/2006, do World Wide Web: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos05/massimi03>. (2003).

MENDONÇA, R. **O paradoxo da miséria**. <http://www.fnpi.org/premio/2003/finalistas/pdf>

MERISSE, A. **Origens das Instituições de Atendimento à Criança Pequena: o caso das creches**. In: MERISSE, Antonio. (org.) *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

MINAYO, M. C. S. (ORG) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, R. **Neoliberalismo. De onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac editora, 2001 (série ponto futuro, 6)

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MULLER, Verônica Regina. **A criança como sujeito de direitos**. Texto do Seminário de Maringá/ PR, 1998.

NOGARO, A. **Teorias e saberes docentes – A formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim: EdiFAPES, 2002.

PALHARES, M. S. e MARTINEZ, C. M. S. **A Educação Infantil**: uma questão para o debate. In: *Educação Infantil Pós- LDB: rumos e desafios*. FARIA, A. L. G. e PALHARES M. S. (orgs) São Paulo: Editora da UFSCar, 1999.

PARO, V. H. **Um Objetivo Político para a Escola Pública**. In: PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

REDIN, E. **Paulo Freire: da “linguagem da crítica” para a “linguagem da possibilidade”**. Cadernos Pedagógicos Paulo Freire. Nº 2, Porto Alegre. 2001.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da Educação**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 1995.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAWAYA, S. M. **A Infância na Pobreza Urbana: linguagem oral e a escrita das histórias pelas crianças**. Psicologia USP. Vol 12 nº1. São Paulo. 2001. ISSN 0103-6564.

SARLO, B. **Cenas da Vida Pós-Moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SARMENTO, M. J. **Crianças: educação, cultura e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº. 01, jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. J. **Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável**. Educação & Sociedade v. 23, nº. 78, Campinas. Abril. 2002.

SARMENTO, M. J. **A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade**. In: GARCIA, R. L. (org). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

SILVA, T.T. **Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T.T. **Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos.** In: Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 122-140.

SIMÕES, S. S. **Os moradores, a “favela” e o bairro: lições de urbanidade na confecção do espaço público na Zona Sul do Rio de Janeiro.** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. Setembro de 2004.

SINGER, P. **Poder, política e educação.** In: Revista Brasileira de Educação/ANPED, Nº 1, jan/fev/mar/abr 1996, p. 5-15.

SOARES, L.T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.

SOARES, L.T. R. **Reforma do Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Conferência apresentada no Seminário Internacional “Políticas de Privatização da Educação na América Latina”, promovido pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2001b.

SUSIN, M. O. K. **Educação Infantil em Porto Alegre:** um estudo das creches comunitárias. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SUSIN, M. O. K. **Educação Infantil no município de Porto Alegre:** perspectivas e contradições. V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED SUL. – Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

TAVARES, M. T.G. **Escolas comunitárias no Brasil:** solução de um problema ou denuncia de uma história de omissão? In: Regina Leite Garcia (org). Revisitando a Pré-Escola. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TORRES, C. A. **Estado, Privatização e Política Educacional:** elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. GENTILI, P. (org) Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VELHO, G. **Observando o Familiar.** In: Nunes, E. (org) A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WINKIN, Y. **A Nova Comunicação: da teoria ao trabalho de campo.** Campinas: Papyrus, 1998.

Documentos

MEC. Secretaria da Educação. **Plano Plurianual (2004/2007)**. Brasília/DF, 2003.

Ministério da Educação. Governo da Educação. Documento redigido pelo Ministro de Estado da Educação – Cristovam Buarque. Brasília/DF, maio de 2003.

MEC. Secretaria da Educação. **Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº 246/99 de 02 de junho de 1999. Conselho Estadual do Rio Grande do Sul – **Estabelece normas para a oferta de Educação Infantil, no Sistema Estadual de Ensino**. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução CEB 1/99, aprovado em 07/04/1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. **Parâmetros em Ação**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer CEB 22/98, aprovado em 17/12/1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. SEF, Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069/1990.

SMED - http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=19 20/05/2007.

ANEXOS