

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

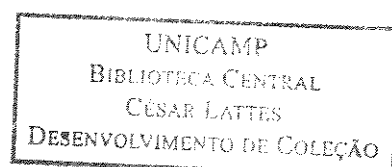
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Doutorado

POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MOBIL, EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A REVISTA CRIANÇA.

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho

2006



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: Políticas Nacionais de Educação Infantil: Mobral, Educação Pré-Escolar e a
Revista Criança.**

Autora: Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 04 de agosto de 2006.

Assinatura: *Ana Lúcia G. de Faria*

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Andréa
Martha
Estefânia
Ana Lúcia Goulart de Faria

© by Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T1UNICAMP
TISSp
/ EX
COMBO BCI 7057L
PROC. 16-P.0012306
C 2
PREÇO 11,00
DATA 16/11/06
BIB-ID 391058

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

Título diferente da página web

T686p / TISSp

Tancredi Carvalho, Ana Maria Orlandina.
Políticas Nacionais de Educação Infantil : MOBRAL, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança (1982-1985) / Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientadora : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Tese (doutorado) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Mobral. 2. Revista Criança. 3. Pedagogia da educação infantil. 4. Pré-escola. 5. Política educacional. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-286-BFE

Título em inglês : Early Childhood Education National Policies : Mobral, Pre School Education and the Magazine Criança

Keywords : MOBRAL ; Magazine Criança ; Early Childhood Education ; Pre-School Education ; Educational Policy

Área de concentração : Educação, Sociedade, Política e Cultura

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria (orientadora)

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelano

Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva

Profa. Dra. Eloisa de Mattos Höfling

Profa. Dra. Marina Silveira Palhares

Data da defesa: 04/08/2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : anatanc@ufpa.br

AGRADECIMENTOS

À Professora Ana Lúcia Goulart de Faria, muito presente em todos os momentos deste trabalho e pelas informações, discussões, bibliografias, orientações e disponibilidade em emprestar livros de sua própria biblioteca, pela sua franqueza, incentivo para o engajamento político e permanente defesa dos direitos das crianças e da universidade pública, gratuita e laica.

À Professora Lisete Regina Gomes Arelaro, pois outros laços que não apenas o acadêmico me ligam a esta incansável batalhadora que há muito optou por lutar, incessantemente, não apenas, por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, mas sobretudo por uma sociedade com justa distribuição de renda, de bens e de riquezas e que com sua ilibada postura ética nos ensina a cada dia.

À Professora Eloísa de Mattos Höfling, que esteve na minha seleção e como professora da disciplina Políticas Sociais – Política Educacional adota uma forma de trabalhar, tornando interessantes temas, não raras vezes, áridos, que não só acrescentou academicamente, mas possibilitou entrosamento num processo de muita solidão que é o doutorado, especialmente para quem vem de fora.

À professora Helena Costa Lopes de Freitas que há muito se dedica a lutar por uma formação e carreira para o magistério que dê liberdade para aprender e ensinar.

Às professoras Anamaria Santana da Silva, Marina Silveira Palhares, Silvia Helena Vieira da Cruz e Aparecida Neri de Sousa por terem aceito estar nesta banca.

Agradeço, de forma muito especial, ao Professor Aristeo Gonçalves Leite Filho, às Professoras Letícia Santoro e Sonia Kramer e ao Professor Vital Didonet que concordaram em ser entrevistados para esta Tese e muito contribuíram com informações, documentos e bibliografia.

À Fúlvia Rosemberg pela inspiração do tema e acolhimento na PUC/SP.

Um agradecimento especial às colegas do GEPEDISC, à Márcia Gobbi, leitora deste trabalho que aceitou o desafio de participar da banca de qualificação e contribuiu muito com esta Tese, à Joseane Búfalo, além de sua contribuição como leitora, muito querida e próxima que me acompanha desde a matrícula neste curso, colega de disciplina e quem sempre me convida, juntamente com o Paulo Búfalo, para eventos culturais, políticos e acadêmicos. À Daniela Finco, Elisandra Godói, Lara Dias, Maria Cristina Pires, Maria José Ávila, Maura Hess, Mirian Noal (Miroca), Patrícia Prado,

Rosana Ceccon e Sueli Palmen, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural, subgrupo Educação Infantil que também contribuíram com este trabalho.

Às professoras Eliana Felipe, Leopoldina Araújo, Rosely Giordano e Rosimê Meguins, e ao professor Benilton Cruz pelas significativas contribuições.

Agradeço aos meus pais – José Tancredi Junior (Pepino) e Agnese Regina Tancredi (dona Inês) por terem tido a visão e a coragem de lutar contra tudo para poder educar seus filhos e filhas dentro de princípios de ética, respeito, honestidade e coragem para nunca desistir.

Aos meus irmãos e minhas irmãs – Giuseppe (Zezinho), Antonio (Tonino), Catarina, Lucrecia e Nicola pela força sempre presente em todos os momentos.

Ao meu esposo – Genival pela opção de me acompanhar, pela constante troca de idéias e pelo companheirismo.

Ao meu filho, Nicolas pela presença apesar da ausência, pelo carinho e bom humor.

À dona Nazaré por ter optado em nos acompanhar e preparar “o pão nosso de cada dia”.

Ao Gilberto Curcio pela incansável presença em resolver os problemas do computador.

À UFPA/Centro de Educação pela oportunidade de me qualificar.

À CAPES pela bolsa de estudo durante dois anos.

Aos professores e às professoras da Faculdade de Educação da UNICAMP.

De modo especial agradeço os funcionários e funcionárias da UNICAMP/FE: Da Pós-Graduação: Ábia Luiza de Souza, Cleonice Pereira Pardim, Dorival Inácio de Oliveira, Gislene Pépetuo Gonçalves, Nadir Aparecida Gomes Camacho e Rita Cristina Lanoux. Da Biblioteca: Gildenir Carolino Santos, Jefferson Renato Azevedo, Josidelma F. de Sousa, Homero Resende Filho, Maria Alice Cherubim, Márcia Benedita de Oliveira, Marli Machado, Neusa Barbosa F. Leandro, Rosemary Passos, Yoko Toma Celestino e Ubirajara de Alencar. Da Informática: Ademilson Modesto de Carvalho, Adriano Donizete de Vasconcelos, Célia Regina Marques, Edgar da Rocha, Hélio Salvador Correa, Sivaldo Luis Martinelli. Da Portaria: Ana Esmeralda de Paula, Ana Íris Martino dos Santos, Ivo Pinheiro, Osmar Peres Campoi, Vera Lúcia Torres Pinheiro.

À todos e à todas que direta ou indiretamente contribuíram com esta Tese.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho :

Aos meus pais, Pepino e Inês

Ao meu filho, Nicolas.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas:

Agnese, Giuseppe Carmine, Pedro José, Carmine,

Nicola Savério, Giuseppe Antonio, Ignêz Maria,

Ana Alzira, Fernando, Victor Mateus, Rebeca,

Ana Laura e Sofia.

Às crianças brasileiras, de modo especial às
da Amazônia.

Ao Fórum de Educação Infantil do Pará – FEIPA.

Ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil
do Brasil – MIEIB.

RESUMO

Esta Tese tem como objeto de estudo a Revista Criança. Analisa os números publicados entre 1982 e 1985 e analisa também os planos, programas, projetos, legislação, pareceres e documentos oficiais referentes ao período que antecedeu à sua publicação. Investiga nos artigos da revista, como é veiculado o pensamento político do MEC durante a ditadura militar. Esta pesquisa problematizou o fato de essa publicação ter sido produzida pelo Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização e a partir de entrevistas verificou a prioridade que foi dada à Educação Pré-Escolar, quando o MEC lança em 1981 o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar e incumbiu o Mobral de atuar na Pré-Escola, na faixa etária de 4 a 6 anos com crianças de baixa renda. A pesquisa mostra que a Revista Criança inicia sua publicação em 1982, sendo o primeiro periódico deste país, de abrangência nacional para a área da Educação Pré-Escolar e que foi editado num momento histórico de embates, de contradições e de muita violência com furto de direitos ao mesmo tempo em que ao eleger este novo ator apresenta uma concepção ambígua de criança, de infância, trazendo artigos que discriminam as camadas populares e as professoras da área. Veicula uma concepção político-pedagógica que se assenta na ação voluntária, no esforço da comunidade, no baixo investimento público, na remuneração simbólica dos “monitores”, no aproveitamento de espaços ociosos e na sucata para o desenvolvimento das atividades com as crianças. Este doutorado pretende contribuir para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil assim como para a formação docente nessa área.

Palavras-chave: Mobral, Revista Criança, Pedagogia da Educação Infantil, Pré-Escola, Política Educacional.

ABSTRACT

The subject of this thesis is the Brazilian periodical entitled “*Revista Criança*” specialized in early childhood education. The analysis deals with the volumes published from 1982 until 1985. The educational policy referred in plans, programs, projects, laws and official documents of the previous publication’s period. It is also analyzed. The investigation has a general purpose to know *in what way* the Ministry of Education – MEC’s ideology had based the magazine’s articles under the military dictatorship. The research questions the fact that the magazine was published by Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização (Literacy Brazilian Movement). Based on the interviews’ data, it was possible to infer the priority given to Childhood Education by the official decision that creates the National Program of Pre-School Education, in 1981 and assign to Mobral the responsibility in attendance of poor 4 to 6 year old children. The research shows that, as “*Revista Criança*” has being published in 1982, it was the first periodical in this country that had a national divulgation in the specialized field of Pre-School Education. Its publications occurs in an historical context, of conflicts, contradictions, violence and suppression of democratics rights. At the same time, this magazine showed ambiguity on the concepts of children and childhood conception adopted, while moreover in its articles there are prejudices against the lower class children and their teachers. It also reveals a educational policy point of view based on: voluntary action, popular initiative, lower investment of public resources also low “trainee” salary, and use of spaces and materials useless, in order to develop educational activities with young children. This doctoral study aims to contribute to the early Childhood Pedagogy as well as the training teacher’s in this area.

Key-Words: “Mobral”, “*Revista Criança*”, Early Childhood Education, Pre-School Education, Educational Policy.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABI – Associação Brasileira de Imprensa.
- AID – Agência Internacional de Desenvolvimento.
- ALLE – Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita.
- ANDE – Associação Nacional de Educação.
- ANDES – Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.
- BM – Banco Mundial.
- CEAPE – Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar.
- CBE – Conferência Brasileira de Educação.
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- CPB – Confederação dos Professores do Brasil.
- CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil.
- CEPEC – Centro Polivalente de Educação e Cultura.
- CF – Constituição Federal.
- CFI – Agência de Garantia de Financiamentos Multilaterais.
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- CODEPRE – Coordenação da Educação Pré-Escolar.
- COEDI – Coordenadoria de Educação Infantil.
- COEDI – Coordenação de Educação Infantil.
- COEDI – Coordenadoria Geral de Educação Infantil.
- COEPRE – Coordenadoria da Educação Pré-Escolar.
- COMUM – Coordenação Municipal.
- CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito.
- DEF – Departamento de Ensino Fundamental.
- DIPRE – Divisão de Educação Pré-Escolar.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- EI – Educação Infantil.

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante.

FASUBRA – Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras.

FE/UNICAMP – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FEIPA – Fórum de Educação Infantil do Pará.

FUNBEC – Fundação Brasileira para o Desenvolvimento da Ciência.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.

GAPE – Grupo de Educação Pré-Escolar.

GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural, subgrupo de Educação Infantil.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICSID – Centro Internacional para a Resolução sobre Investimentos.

INAE – Instituto Nacional de assistência ao Estudante

INAM – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição.

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LBA – Legião Brasileira de Assistência.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social.

MEC – Ministério da Educação.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MEC – Ministério da Educação, Cultura e do Desporto.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto.

MEC/SED – Ministério da Educação/Secretaria de Desenvolvimento Educacional.

MEC/SEPS – Ministério da Educação/Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus.

MEC/SG – Ministério da Educação/Secretaria Geral.

MEC/USAID – Ministério da Educação/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

MCP – Movimento de Cultura Popular.

MDB – Movimento Democrático Brasileiro.

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MS – Ministério da Saúde.

NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas.

NEPE – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.

OMEPE – Organização Mundial da Educação Pré-Escolar.

ONMI – Obra Nacional Maternidade-Infância.

Opus cit. – Obra citada.

P – Pergunta.

PA – Pará.

PLANEDI – Plano de Educação e Desenvolvimento Infantil.

PNA – Plano Nacional de Alfabetização.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PROAPE – Programa de Atendimento ao Pré-Escolar.

PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar.

R – Resposta.

RC – Revista Criança.

RN – Rio Grande do Norte.

SA – Supervisão de Área.

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SE – Supervisores Estaduais.

SE/CENP – Secretaria de Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas
Pedagógicas do Estado de São Paulo.

SED – Secretaria de Desenvolvimento Educacional.

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará.

SEPS – Secretaria de Ensino de Primeiro Grau.

SEPRE – Setor de Educação Pré-Escolar.

SNI – Serviço Nacional de Informações.

SP – São Paulo.

SESU/MEC – Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação.

TV – Televisão.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR.....	11
2. O MOBREAL E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	41
2.1. O Mobreal.....	41
2.2. O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.....	49
3. A REVISTA CRIANÇA.....	61
3. 1. Apresentando a Revista Criança.....	61
3 .2. Concepções Político-Pedagógicas	78
3. 3. Concepções de Infância e de Criança.....	97
3. 4. Resquício de um Higienismo Tardio e/ou Viés de Classe?.....	110
3. 5. Formação do Monitor e a Pedagogia Sugerida para o Trabalho com as Crianças de 4 a 6 anos.....	124
3.5.1. A formação do monitor.....	124
3.5.2. A pedagogia sugerida para o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos.....	134
PARA NÃO CONCLUIR.....	139
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXOS.....	161
Anexo I – Resumo comentado dos artigos da Revista Criança: n. 1-14	163
Anexo II –Tempo de publicação.....	174
Anexo III – Sobre a edição da Revista.....	177
Anexo IV – Coordenadores da educação Pré-Escolar e da Educação Infantil do MEC.....	179
Anexo V – Questões da entrevista.....	181
Anexo VI – Portaria Ministerial	182
Anexo VII – Texto Iconográfico.....	185

INTRODUÇÃO

Esta Tese, intitulada Políticas Nacionais de Educação Infantil: Mobral, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança refere-se ao período de 1982-1985 e pretende desvelar as políticas gestadas durante a ditadura militar para a Educação Pré-Escolar, visto que a Lei 5.692/71, promulgada nessa época, estabelecia que os sistemas de ensino velassem para que as crianças com idade inferior a sete anos tivessem conveniente educação. Esse desvelamento dará visibilidade às lutas travadas pela sociedade brasileira, notadamente, o movimento de mulheres, para a conquista, tal como espelha a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2002), do direito à Educação Infantil. Tal conquista implicou, de um lado, a ampliação dos direitos da criança e, de outro, a ampliação do próprio conceito de criança que tende, crescentemente, a deixar de ser o infante¹ para tornar-se sujeito de direitos.

Importa, aqui, ressaltar que as referidas conquistas (quer do ponto de vista jurídico, quer do cultural e científico) não ocorreram isoladamente, na sociedade brasileira, dado constituírem pauta de um movimento que vinha ocorrendo em nível internacional. E, tal como ocorreu no mundo ocidental, trouxeram mudanças significativas para a infância brasileira, mudanças que foram, posteriormente, regulamentadas pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)², pela Lei Orgânica da Assistência Social (Loas)³, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)⁴; pelo Plano Nacional de Educação (PNE)⁵, e mais recentemente, cabe registrar duas Leis⁶ bem como por diferentes Pareceres e Resoluções emitidos nas esferas federal, estadual e municipal.

Constata-se uma unanimidade em todo o conjunto de leis acima relacionado, no sentido de estabelecer a Educação Infantil⁷ em creches e pré-escolas, como opção da família, direito da criança brasileira de 0 a 6 anos de idade e direito dos trabalhadores e das trabalhadoras da cidade e do campo como tal, não circunscrita à “infância desvalida” ou à criança em “estado de vulnerabilidade”, como propõem determinadas políticas focalizadas. A Educação Infantil passou,

¹ “Do lat. *infante*, ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’” (Ferreira, 2004).

² Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

³ Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

⁴ Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

⁵ Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

⁶ Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 e Lei, 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

⁷ Os níveis e as modalidades de Educação e Ensino serão escritos, nesta tese, com as iniciais maiúsculas. Tal escolha se justifica por ser a terminologia empregada no sistema educacional brasileiro. Exemplo: Educação Infantil,

assim, conforme a LDB/96, a integrar o sistema de ensino, como primeira etapa da Educação Básica: creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para as de 4 a 6 anos.

Como parte integrante da Educação Básica, a Educação Infantil fundamenta suas atividades, em uma concepção de criança como cidadã, sujeito de direitos — conforme a Constituição Federal de 1988 —; em um projeto político-pedagógico que tem na avaliação o registro das realizações e conquistas da criança e seu acompanhamento, sem caráter de promoção ou de reprovação.

Algumas propostas político-pedagógicas em execução nas diferentes redes públicas apóiam-se em uma concepção de criança como produtora de cultura, portadora de história, capaz de múltiplas relações, tanto na esfera privada, no interior do ambiente familiar, como na esfera pública, com adultos que não são parentes, mas estão profissionalmente organizados para desenvolver atividades com ela. Relaciona-se, também, nesses ambientes, com seus pares e com crianças de outras idades, elaborando o sentido de seu pertencimento, marcado pela camada social em que se insere, por sua etnia, gênero, idade etc. Assim sendo, não há uma infância compreendida como um “estado metafísico” (sem condicionantes histórico-culturais), mas várias infâncias, mediadas, na sua constituição, por fatores de ordem político-econômica e sócio-histórica.

A LDB/96 admite, minimamente, para o exercício do magistério na Educação Infantil, a formação de grau médio, modalidade normal. O horizonte de exigência dessa formação, entretanto, é o nível superior, em curso de Pedagogia, licenciatura de graduação plena e que, de acordo com movimentos ligados ao magistério, como a Anfope⁸, seja feita preferencialmente, em universidades, nas quais as atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão integrem a formação de professores/as, em cujas bases o educar e não o ensinar constitui sua finalidade precípua, sendo o cuidar sua parte intrínseca. Importa destacar — em virtude das diferentes ofensivas neoliberais (OLIVEIRA, 1998) que concorrem para a precarização do trabalho docente —, que, em instituições públicas, a admissão para o exercício do magistério se dá mediante concurso público.

Cabe ressaltar que as leis 11.114, de 16 de maio de 2005 e Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (embora sejam leis relativas ao Ensino Fundamental, passando este a ter 9 anos e iniciando obrigatoriamente aos 6 anos de idade) alteram fundamentalmente a Educação Infantil.

Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Primária, Educação Básica, etc.

Destaco que essas duas leis foram aprovadas sem que tivesse havido qualquer discussão tanto entre professores e professoras, como em Fóruns de Educação Infantil, Movimento Interfóruns de Educação Infantil, pais e mães e já está em plena execução. Em que teoria se fundamenta? É uma questão de recursos? Seria mais um furto da infância? As crianças foram ouvidas? Elas querem antecipar o seu ingresso no Ensino Fundamental?

A pesquisa realizada ao longo do meu doutoramento tem como objeto de estudo uma publicação oficial, denominada “Criança, informativo ao monitor”, que posteriormente terá como título Revista Criança⁹. Trata-se de uma publicação oficial dirigida aos que exercem a função de monitor¹⁰ e posteriormente de professor, tanto na Pré-Escola, como atualmente em toda a Educação Infantil. Meu interesse por essa publicação tem como motivação analisar seus artigos e desvelar a ideologia neles contida (TANCREDI CARVALHO, 2002).

Referida publicação, como que em um jogo de espelhos, permite-nos o desvelamento da discriminação como fator institucional, mesmo que protagonizada por órgãos cuja finalidade precípua deveria ser a garantia dos direitos constitucionais. Esse informativo começa a ser editado a partir do início da década de 1980, período em que convivem, conflituosamente, o movimento de democratização do país, protagonizado pelos movimentos sociais (partidários ou não), reivindicando o fim da ditadura militar (iniciada em 1964) e a plena execução das políticas públicas para a educação de adultos e de crianças pequenas, gestadas nesse período, sendo a RC¹¹, caso emblemático dessa convivência conflituosa e contraditória. Não por acaso, portanto, o órgão responsável pela publicação desse informativo é, justamente, o Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado com o objetivo de – por meio da alfabetização de adultos – tentar, mais uma vez, a quase impossível tarefa da erradicação do analfabetismo enraizado na sociedade brasileira.

A pesquisa possibilitou a descoberta de que tal informativo era editado pelo Mobral. Este fato fez com que a investigação ganhasse novos contornos: passei a me perguntar sobre os

⁸ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

⁹ Essa publicação, na capa, até o número 25, não traz a palavra Revista antes da palavra Criança. Todavia, a partir do número 9, na ficha técnica, na página de rosto está escrito Revista Criança n. 9, portanto os responsáveis pela sua edição assim a consideram. Como se enquadra no conceito de revista de Ferreira (1999, p. 1.765) “uma publicação periódica de formato variado em que se divulgam artigos originais”, adoto também a terminologia “revista” para essa publicação.

¹⁰ A Revista Criança utiliza a palavra monitor e posteriormente professor, no masculino genérico, para designar tanto o como a profissional que exerce suas atividades nos NEPE’s e GAPE’s, de modo que assim serão denominados também nesta Tese.

¹¹ Passo a nominar a Revista Criança de RC, só utilizando a forma extensa quando for para dar algum destaque.

motivos que explicariam o fato de o Mobral ter passado a ocupar-se também da Educação Pré-Escolar.

Da leitura atenta da apresentação do primeiro número do informativo em análise depreende-se que o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) incumbiu o Mobral de ocupar-se da Educação Pré-Escolar das crianças de baixa renda na faixa etária de 4 a 6 anos. Objetivando a “[...] melhoria do trabalho do monitor com os nossos pré-escolares [...]” (RC, n. 1, BRASIL, 1982, p. 1) publica a Revista Criança. É, portanto, com esse intuito que o Mobral publica esse informativo¹². O objetivo a ser atingido ao longo da pesquisa documental foi analisar o pensamento político do MEC na Revista Criança. Como procedi para realizar tal investigação? Passo agora a relatá-lo.

Primeiramente, analisei documentos oficiais da época, tais como a legislação pertinente ao objeto de estudo, planos, programas, projetos e documentos oficiais, procurando, desse modo, identificar se há (e qual seria a) similitude entre as orientações emitidas por esses documentos e aquelas contidas nos artigos da publicação referenciada. Busquei, ainda, identificar as concepções políticas de infância, de criança e de formação contidas nesse informativo e as razões pelas quais o Mobral passa a atuar na Educação Pré-Escolar, conforme, anteriormente explicitado.

Algumas questões chave orientaram a pesquisa, tais como: Que concepção de infância e de criança está presente nos artigos? Quem são os “monitores” com quem o texto da RC pressupõe estar dialogando? Qual a sua formação? Que significado tem esta publicação para a área de Educação Infantil? Seria o informativo canal de uma política pública de interesse do MEC e/ou teria influência de organismos multilaterais? Constituir-se-ia em referência para os que atuam na Educação Infantil? Quais concepções políticas presentificam-se nos seus diferentes artigos e seções?

Elegi, como fontes de investigação, o próprio informativo e as entrevistas realizadas, por meio eletrônico, junto a protagonistas da época, que atuavam no Mobral, no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, bem como junto aos responsáveis, investidos de autoridade, pelo informativo. No curso da pesquisa realizada tomei ainda como referência para análise do objeto de estudo delimitado as políticas para a formação do “monitor” da Educação Pré-Escolar que permeiam a publicação, tendo, em virtude do quadro referencial teórico adotado, analisado,

¹² As razões pelas quais o Mobral passa a atuar na Educação Pré-Escolar constituem objeto de análise do terceiro capítulo.

também, as condições sócio-históricas, em que esse informativo foi produzido.

A análise realizada – uma análise discursiva –, que consiste em elucidar as características internas, os elementos constitutivos e as inter-relações fundamentais ao esclarecimento do sentido em que a mensagem é construída e transmitida – foi realizada, principalmente, em conformidade com Thompson (1995, p. 366):

[...] Formas simbólicas não subsistem num vácuo, elas são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas específicas [...]. *O objetivo da análise sócio-histórica é reconstruir as condições sociais e históricas da produção, circulação e recepção das formas simbólicas* (Grifo do autor).

O objetivo da análise é o de identificar quais relações de dominação estão sendo estabelecidas por meio dos artigos publicados e a serviço de quem. Algumas categorias gramscinianas, tais como: hegemonia, sociedade civil, sociedade política compõem o quadro teórico de análise, conforme o meu projeto (TANCREDI CARVALHO, 2002). Ainda com esse objetivo, foram realizadas entrevistas¹³ que contribuíram para evidenciar as contradições vivenciadas por membros da equipe técnica da RC e que muito colaboram para enriquecer esta Tese.

Em virtude da postura teórico-metodológica adotada, os achados da pesquisa foram analisados no seu relacionamento sóciopolítico – não em si mesmos, isoladamente –, por se encontrarem em constante interação, o que revela, ainda, a intenção de analisá-los no interior da relação entre os particulares e a totalidade, categoria fundante do materialismo histórico dialético. Assim, os temas pesquisados foram sendo analisados em sua interpenetração, visto que uma lei não pode ser compreendida em e por si mesma, mas apenas no seio da correlação de forças políticas, dos embates que fizeram com que essa – e não outra – lei ou política pública tenha se tornado historicamente dominante. Considero, portanto, que as políticas públicas de corte social são resultantes da luta incessante entre as reivindicações de diferentes camadas sociais, que se mobilizam em busca de cidadania – particularmente naquele momento histórico –, embaladas por novos sujeitos que entram em cena: os movimentos sociais que contribuíram para o alargamento dos espaços políticos, travando batalhas constantes. Desse modo, os fatos não podem ser estudados de forma estática, como em uma imagem congelada, mas, antes, no seu

¹³ As entrevistas foram realizadas com as professoras Leticia Santoro e Sônia Kramer e com os professores Aristeo Gonçalves Leite Filho e Vital Didonet, em 2006.

movimento histórico (POLITZER, BESSE e CAVEING 1970; TALHEIMER, 1979).

Assim como o fez Höfling (2002), dialogo com os conceitos de Estado, bem como com o seu papel na sociedade capitalista, de políticas públicas e de governo, que constituem categorias significativas para a compreensão do objeto deste estudo, tendo auxiliado no esclarecimento das condições objetivas que favoreceram o desenvolvimento dos programas que viabilizaram o lançamento da RC, enquanto veículo de políticas públicas, em um período específico da história brasileira.

Os eixos subsumidos nos temas abordados versam sobre diferentes campos do saber, notadamente: História do Brasil, História da Educação, História da Educação Infantil, História da Pequena Infância, Políticas Públicas, Pedagogia da Educação Infantil e Sociologia da Infância.

A primeira parte desta pesquisa consistiu em reunir as fontes de informação, ou seja, todos os números da RC publicados desde o primeiro número em 1982 até 2002, período esse estabelecido, inicialmente, para a investigação. Para isto, foi necessário o desenvolvimento de várias ações, visando a conseguir reunir todos os números do periódico. Inicialmente, fui à Secretaria de Educação do Estado do Pará, na Coordenação do Pré-Escolar, onde fui, gentilmente, atendida na Seção Psicopedagógica pela Coordenadora¹⁴, que me permitiu acesso a alguns números da RC. Fui à Biblioteca Central da UFPA, entretanto, já possuía os exemplares ali encontrados. O mesmo ocorreu junto às Bibliotecas da Faculdade de Educação da USP e da Unicamp. Por fim, em Brasília, junto à Coedi/MEC, consegui¹⁵ as cópias dos exemplares que me faltavam, tendo fotografado as capas¹⁶. Tendo, assim, completado a coleção, a pesquisa documental centrou-se, inicialmente, na análise dos 38 (trinta e oito) números publicados¹⁷.

Dando início à segunda parte da pesquisa, realizei uma entrevista junto ao secretário¹⁸ da Revista Pro-Posições, publicação da Faculdade de Educação da Unicamp, para conhecer a terminologia correta dos componentes técnicos de uma revista, à saber: a capa, a contracapa, o miolo, a terceira capa, a quarta capa e a folha de rosto, que é a primeira página.

A terceira parte desta pesquisa consistiu na leitura minuciosa de cada um dos números da RC, objetivando definir, dentre a diversidade de assuntos tratados, quais categorias seriam

¹⁴ À época, a Coordenadora era a Professora Hilda de Nazaré Queiroz, a quem agradeço.

¹⁵ Agradeço a Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes e Vitória Líbia Barreto de Faria, bem como a uma colega da Pós-Graduação, Valéria Vieira de Moraes.

¹⁶ Nesta etapa, contei com a colaboração de Nicolas Pinto Alves, meu filho. A ele, meus agradecimentos.

¹⁷ Cumpre destacar que esta etapa da pesquisa teve início antes do doutorado, tendo sido concluída durante o período de sua realização.

pesquisadas. Ao longo desta etapa, resumi cada um dos artigos de cada número da RC. Após algumas discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (Gepedisc) do qual faço parte, bem como com minha orientadora, passei a estudar a RC, em uma outra perspectiva, analisando as categorias da Pedagogia da Educação Infantil: conceitos de infância, creche e pré-escola, concepção de espaço, criança negra, criança indígena, a questão de gênero e também os “critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de Campos e Rosemberg¹⁹ (1995).

Desse estudo resultaram dois quadros que ficaram, entretanto, inconclusos, já que passei a estudar a RC buscando o conjunto de temas que constituem sua identidade na perspectiva de nela identificar a presença de uma possível trajetória, a saber: o Movimento de Mulheres e a Educação Infantil, do Mobral à Educação Pré-Escolar, da Coepre à Coedi e da Assistência à Educação.

Sob a proposição desta nova perspectiva analítica, realizei a leitura das revistas, o que me permitiu elaborar uma classificação preliminar, a seguir exposta: concepção de criança e de infância, políticas públicas, a formação do “monitor” e do “professor”, a influência da Psicologia do Desenvolvimento, a pedagogia da educação infantil, a “didatização” presente na RC, a relação ensino/aprendizagem, a narrativa imagética da capa, brinquedo e brincadeiras, valores e ideologia contidos nos textos e cuidados com a saúde. Ao fim da leitura dos artigos e seções, organizei a folha de registro, nela inserindo fragmentos dos textos lidos.

Como resultado de toda essa investigação, pude construir a periodização da RC, considerando, evidentemente, a hipótese levantada, focalizar as políticas públicas e eleger, para análise, os seguintes temas: concepções políticas, assistencialismo e higienismo, formação do “monitor” e concepção de criança e infância e investigar o por quê de o Mobral ter passado a atuar também na Educação Pré-Escolar.

Dado o objeto de estudo de minha Tese ser o estudo de uma revista, portanto de uma forma simbólica, inserida em determinado contexto, fiz análise sócio-histórica, visando à

¹⁸ Mike (Jórgias Alves Ferreira), a quem agradeço.

¹⁹ Tais critérios segundo Campos e Rosemberg (1995, p. 11) são: nossas crianças têm direito à brincadeira/ nossas crianças têm direito à atenção individual/ nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante/ nossas crianças têm direito ao contato com a natureza/ nossas crianças têm direito à higiene e à saúde/ nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia/ nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão/ nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos/ nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade/ nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos/ nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche/ nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

reconstituição, ao longo do estudo da RC, das condições históricas e sociais de sua produção, fazendo uso, para tanto, da explanação e da interpretação, enquanto momentos complementares da análise, sendo esta a quarta parte da pesquisa. Elaborei, ainda, um resumo comentado dos artigos contidos na RC, referentes ao período objeto da investigação. Tal resumo consta no Anexo I.

Conforme mencionei no projeto da Tese, posteriormente modificado em sua quase totalidade, o desenvolvimento da pesquisa indicou a necessidade de delimitar a sua abrangência. Evoco as palavras de Ariès (1981, p. 9), no sentido de explicitar que as “idas e vindas” pelas quais passou o projeto de pesquisa inicialmente esboçado integram o fazer acadêmico:

[...] a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente [...]. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas.

Na medida em que fui mergulhando nas leituras e na pesquisa — ainda havia “árvores” que me impediam de visualizar a “floresta” muito densa — fui descobrindo, redefinindo e delimitando meu objeto de estudo, de modo que, talvez, não possa enxergar toda a “floresta”, tendo, pois, substituído o desejo do (re)encontrar a “floresta” pelo da visão de algumas poucas “árvores”, que, metodologicamente, permitir-me-ão visualizar parte da “floresta”.

Assim, em lugar de estudar todas as revistas publicadas no período compreendido entre 1982 a 2002 — como inicialmente pretendia —, limitei-me ao período compreendido entre 1982 a 1985, anos em que, além de todas as publicações da RC estarem sob a responsabilidade do Mobral, vivia-se o fim da ditadura militar.

Nesta perspectiva, a ênfase, após a leitura analítica de todos os artigos, foi dada ao estudo daqueles que melhor configuravam o direcionamento ideológico e político-pedagógico da RC, ou seja, aqueles artigos que pretendem formar as mentalidades dos “monitores”, que, por sua vez, alcançarão as crianças e suas famílias, mentalidade esta que, ainda hoje, permeia muitas propostas educacionais públicas, resultando nas seguintes categorias de análise: concepções político-pedagógicas; a formação do monitor; a concepção de infância e criança e a persistência na abordagem de determinados temas que remetem a um higienismo tardio, mas que podem denotar o caráter de classe da RC.

Na Introdução apresento todo o percurso feito para elaborar esta tese, iniciando pela definição dos procedimentos de pesquisa, levantamento das fontes de informação, categorização e análise dos dados.

No Capítulo 1, intitulado Políticas Educacionais no Período da Ditadura Militar consta uma análise das políticas educacionais para a educação da criança pequena que antecede a publicação da RC.

O Capítulo 2 versa sobre o Mobral e a Educação Pré-Escolar. Nele exponho a análise das pesquisas documental, realizada em publicações oficiais, documentos e bibliográfica, bem como a das entrevistas realizadas junto a autoridades da época, que protagonizaram parte dessa História, sobre a fundação, as funções, o financiamento, a estrutura organizacional do Mobral e a sua atuação no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

O Capítulo 3 tem como objeto a Revista Criança. Início a discussão apresentando a RC, focalizo algumas das concepções identificadas na RC, tais como: concepções político-pedagógicas, concepções de infância e criança, resquício de um higienismo tardio e/ou viés de classe e formação do “monitor” e a pedagogia sugerida para o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos. Eis os autores com quem dialoguei para interpretar o conteúdo da RC: Cebrian et al. (1980); Ariès (1981); Santos (1984), Veiga (1988), Kramer (1992); Bobbio (1992); Benevides (1994); Arretche (1995); Campos e Rosemberg (1992, 1995); Telles (1994); Vigarello (1996); Pinto e Sarmiento (1997); Thompson, (1995); Mantovani (1998); Faria (1999); Kishimoto (1999) Malaguzzi (1999); Vieira (1999); Arroyo (1999) Qvortrup, (2000); Kuhlmann Jr. (1991, 2000, 2002) e Gondra (2002).

Para Não Concluir é a última parte deste trabalho inconcluso, que aponta novas possibilidades de investigação. Alguns estudos realizados na perspectiva de melhor entender e elucidar determinados fatos históricos, ou mesmo a metodologia constam nos anexos, abaixo enumerados:

Anexo I – Resumo Comentado dos Artigos da RC do Número 1 até 14.

Anexo II – Tempo de Publicação.

Anexo III – Sobre a Edição da Revista Criança.

Anexo IV – Coordenadores da Educação Pré-Escolar e da Educação Infantil.

Anexo V – Questões da Entrevista.

Anexo VI – Portaria Interministerial.

Anexo VII – Texto Iconográfico.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

Os autores Azeredo, Castro e Draibe (1991) – no interior das controvérsias acerca da nomenclatura, bem como da existência ou não do *Welfare State*, no Brasil²⁰ –, consideram os anos 1930 como ponto de partida para a organização do Estado de Bem Estar Social brasileiro, em virtude de, nesse momento histórico, terem sido lançadas as bases para se estabelecerem políticas de caráter nacional – ou públicas, ou reguladas pelo Estado –, tais como: educação, saúde, assistência social, previdência e habitação, bem como de definirem-se regras de inclusão e exclusão sobre as quais erguem-se a ordenação societária capitalista e o Estado brasileiro.

No caso das políticas educacionais, o acontecimento significativo, de acordo com Leme (1984) e Martins (1987) iniciou na década de 1920, porém culminou no contexto da revolução de 1930, precisamente em 1932, quando foi lançado o documento denominado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que traçava as diretrizes para uma nova política nacional de educação, que deveria ser pública, laica, gratuita, obrigatória e comum aos dois sexos. Propunha, esse Manifesto, como organização dos níveis de educação: a escola infantil ou pré-primária dos 4 a 6 anos; a educação primária de 7 a 12 anos; a educação secundária de 12 a 18 anos e superior ou universitária, “[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social [...] alargando a sua finalidade para além dos limites das classes [...]”²¹ (BRASIL, 1984, p. 411). Ressalta-se a presença da hoje chamada Educação Pré-Escolar, presente no Manifesto.

Esse modelo de organização político-social completa-se no contexto do regime militar autoritário, instalado em 1964, por meio da consolidação de sistemas nacionais na área de bens e serviços sociais básicos.

Muito embora considere que as políticas dirigidas à criança de 0 a 6 anos de idade podem ser devidamente compreendidas se abordadas na sua totalidade e de forma integrada, procedi à realização de um recorte temático, de modo a focalizar, exclusivamente, as políticas relativas à educação, enquanto políticas públicas de corte social e, no interior destas, as políticas de caráter

²⁰ A esse respeito, lê-se em Sousa (1991): “Existe alguma controvérsia em torno do significado dos termos aqui utilizados. Fenômenos de natureza política semelhante são classificados sob as categorias de *Welfare State*, *Estado-Providência* (*État-Providence*) ou ainda *Estado Social*”. Ciente das referidas controvérsias adotei a pesquisa de Azeredo, Castro e Draibe (1991), de modo a não desvirtuar o objeto de estudo aqui delimitado, criando mais um atalho no interior desta tese.

educacional, com destaque para a educação da criança de 0 a 6 anos.

Dessa forma, investigarei a legislação que conformava a organização escolar brasileira, bem como pareceres e indicações do Conselho Federal de Educação, além de planos, programas e projetos que foram pensados para a educação, incluindo, ao longo da referida conformação da organização escolar brasileira, a leitura analítica da publicação da RC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, datada de dezembro de 1961 – reserva, no Título VI, Da Educação de Grau Primário, Capítulo I Da Educação Pré-Primária, dois artigos sobre o assunto. São eles:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (VILLALOBOS, 1969, p. 231)

Essa legislação, concernente à Educação Pré-Primária para crianças menores de 7 anos de idade, que poderia ser ministrada em escolas maternas, ou jardins de infância, incentiva a iniciativa privada a garantir a oferta dessa modalidade de educação em instituições próprias, ou em colaboração com o próprio Estado. O fato de não haver maiores especificações e exigências estabelecidas na referida legislação, corrobora, portanto, a análise que afirma ser a Lei 4.024/61 consigna de que “[...] o Estado já lava as mãos [...]” (FARIA, 2005, p. 1.022), ao estimular as empresas a manterem instituições dessa natureza.

De acordo com Rosemberg (1992, p. 25), a Educação Pré-Primária, até início da década de 1970, fundamentava-se nas diretrizes traçadas pela XXVI Conferência Internacional da Unesco, realizada em 1961. Tal documento tratava esse nível de educação como tendo

[...] o caráter essencialmente educativo da pré-escola, que deveria perseguir um modelo estruturado, adequando-se, antes de tudo, à idade da criança. Recomendava-se um atendimento de preferência público e, neste caso, gratuito. O corpo docente deveria equivaler, na sua formação e remuneração, ao da escola primária. A relação adulto-criança não deveria ultrapassar 1/20 e os espaços físicos – na sua dimensão, luminosidade, higiene e limpeza – deveriam adequar-se às características da idade [...]

Tal modelo, praticado até início da década de 1970, era aquele almejado pelas Secretarias Estaduais para suas redes (ROSEMBERG, 1992). Como características importantes, destacam-se:

²¹Esta citação foi retirada do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, da versão que trazia a grafia da época em que o referido documento foi publicado (1932), porém fiz a devida atualização para esta Tese.

o caráter público e gratuito, o corpo docente que deveria ser integrado por professoras primárias, com remuneração desse nível de educação e com uma relação adulto/criança idêntica à estabelecida no Parecer n. 22/98 para a Educação Infantil, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, para a faixa etária de 4 a 6 anos, a saber, 1 adulto para cada 20 crianças. Percebe-se, também, a influência da Psicologia, dada a recomendação de adequar este nível de educação às características e idade das crianças.

O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1966-1976) realizou diagnóstico preliminar do desenvolvimento social, tendo dedicado um livro – Educação (II) – para esse setor, publicado, em 1966, pelo Ministério do Planejamento, referindo-se à Educação Pré-Primária. Nele se lê:

Apesar de sua importância na preparação da criança para as etapas posteriores de sua vida escolar, principalmente nas áreas urbanas, em que a mulher é, cada vez mais, chamada a participar da força de trabalho e a contribuir para a renda da família, o ensino pré-primário ainda não pode receber tratamento prioritário num país em que a escolarização primária não é conquista de toda população em idade de freqüentar esse nível educacional (BRASIL, 1966, p. 61).

O referido Plano expressa uma concepção de Educação Pré-Primária como etapa preparatória aos níveis subseqüentes, reconhece a importância dessa preparação, principalmente para as crianças residentes na zona urbana, indicando, de modo subjacente, que esse nível de educação possui, também, a função de substituto materno. Deixa claro, ainda, não considerar prioritária a aplicação de verbas nesse nível, pois o Ensino Primário –, este sim prioritário – até o momento da publicação do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social não atendia toda a população escolarizável desse nível de ensino.

Nesse Plano pode-se também, constatar que:

No tocante à Educação, considerada peça fundamental do Plano, haverá preocupação de:

- a) atender às necessidades de mão-de-obra especializada, contidas nos programas dos demais setores;

- b) obter o maior rendimento possível dos recursos aplicados, cuidando de eliminar os principais fatores de desperdício atualmente encontrados.

O esforço de elevar a produtividade dos dispêndios em Educação, em estreita colaboração com o Ministério da Educação, será desenvolvido com relação a todos os níveis de ensino: primário, secundário e superior. Receberão particular atenção a melhoria qualitativa e quantitativa do ensino secundário e a reforma universitária. Haverá recomendações no tocante à política a ser adotada em relação ao setor privado e Estados e Municípios. As recomendações de política educacional, a serem definidas pelo Grupo de Coordenação sob a forma de anteprojetos, terão por base uma série de estudos especiais, entre os quais destacamos:

- a) Estudo geral do sistema universitário;
- b) Estudo geral do ensino de ciências econômicas;
- c) Pesquisa sobre o ensino industrial;
- d) Pesquisa sobre emigração e assistência técnica. (BRASIL, 1966, p. 39-40).

Constata-se não haver, explicitamente, qualquer referência à então denominada Educação Pré-Primária, havendo, apenas, uma referência ao Primário. Em virtude de este incluir a educação de crianças menores de 7 anos, poder-se-ia supor a existência de alguma proposta, todavia, nos estudos especiais realizados nas recomendações de política educacional, o Ensino Primário sequer é mencionado. Nesse Plano, fica explícita a concepção econômica da educação, evidenciando a sua importância para formar a “mão de obra” necessária à concepção de desenvolvimento dominante.

Para obrigar as instituições a adequarem-se à legislação autoritária do regime instalado com o golpe militar de 1964, o Congresso Nacional promulgou a Constituição de 1967 (BRASIL, 2001) e a Emenda Constitucional de 1969, que, em virtude da modificação significativa em relação à anterior, é conhecida como Constituição de 1969.

A Constituição de 1967²² representa um grande retrocesso em relação à Constituição anterior, pois, além de ser antidemocrática, retira a vinculação de recursos a serem aplicados na área de Educação. Esta Constituição é reforçada pela Emenda Constitucional n.º 1 de 17 de outubro de 1969, que mantém a vinculação apenas em nível municipal, prescrevendo que haverá intervenção no município se não “[...] tiver havido aplicação, no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal”, conforme Art. 15 inciso II § 3º letra f da Constituição Brasileira de 1969 (BRASIL, 2001, p. 23). No período compreendido entre os anos de 1967 a 1985 – portanto, por 18 anos –, a nação brasileira não contava com o estabelecimento de um percentual mínimo, obrigatório, a ser aplicado, anualmente, na educação, pela União, Estados e Distrito Federal, demonstrando a subalternidade a que foi relegada à Educação Pública pelos governos militares. Como consequência dessa política, houve uma degradação geral da educação, degradação estampada nos prédios deteriorados, docentes mal remunerados, laboratórios inexistentes ou deficitários e inexistência de bibliotecas, na maior parte das escolas públicas de Ensino de 1º e 2º Graus. Em relação à vinculação de recursos para a educação, assim se manifesta Melchior (BRASIL, Tomo IV, 1979, p. 169):

²² Agradeço ao professor Dermeval Saviani as informações prestadas à autora desta tese em relação à vinculação de recursos referente à Constituição de 1967.

A saúde e a educação do povo não podem ficar ao sabor de fatores ocasionais. A experiência brasileira demonstra que o investimento em educação, quando havia recursos vinculados a nível de (sic) Constituição, tendia a chegar perto e, às vezes, até ultrapassava o 'quantum' preestabelecido. Havia objetivos prioritários e permanentes, ainda que grupos de pessoas se alternassem no poder. Havia uma continuidade no fluxo de investimento em educação. Havia responsabilidade definida das três esferas do poder público em termos taxativos e compulsórios. Havia um 'quantum' preestabelecido que funcionava pedagogicamente como ideal a ser atingido, gerando esforço solidário nas três esferas do poder público. Havia esperança no povo brasileiro de que as coisas iam melhorar e isto é fundamental na vida dos seres humanos, na coesão interna que poderá criar um país mais feliz, mais rico, mais desenvolvido.

Melchior (1979, p. 180) afirma, ainda, que: “A vinculação a nível de (sic) Constituição é um mecanismo que assegura a prioridade permanente. É um mecanismo compulsório, que na prática produz resultados benéficos”. Além de todos os argumentos favoráveis a vinculação acrescente-se a maior facilidade de se verificar a sua aplicação contudo, é importante destacar que ainda assim há a possibilidade de os recursos serem expandidos para outros setores, nas brechas da lei.

Além da questão da vinculação de recursos para a Educação, a Constituição de 1967 foi restritiva em relação aos trabalhadores, pois “[...] proibiu greves nos serviços públicos e nas atividades essenciais [...]”, acabou com a “[...] estabilidade no emprego [...] e estimulou o trabalho infantil ao reduzir a idade legal mínima de trabalho para doze anos [...]” (GERMANO, 1990, p. 76-7). Não é preciso escrever que o trabalho infantil continua existindo até o presente momento.

Tais medidas tiveram como conseqüência, na época:

[...] achatamento salarial no que diz respeito à força de trabalho adulta; redução da infância para as crianças trabalhadoras, uma vez que ficavam expostas à exploração capitalista, mais cedo. Em decorrência, isto significava mais dificuldade ou mesmo impossibilidade de freqüência à escola de um numeroso contingente de crianças. A nosso ver, representava, sobretudo, a oferta de uma força de trabalho ainda mais barata, porquanto o menor recebe um salário mínimo inferior ao adulto. (GERMANO, 1990, p. 77).

Nesse período, desencadeia-se um processo de luta na sociedade brasileira em favor do retorno da vinculação, o que será concretizado com a Emenda Constitucional n. 24/83, conhecida como Emenda Calmon à Constituição Federal de 1967, vinculando 13% para a União, no mínimo, e 25% para os Estados, Distrito Federal e Municípios da receita, resultante de impostos para aplicação na manutenção e desenvolvimento de ensino (Constituições Brasileiras, 2001). Tal

emenda, porém, só foi regulamentada em 1985, quando passou a vigorar.

Na vigência do golpe militar de 1964, as políticas educacionais visam adaptar o sistema educacional às demandas do modelo econômico e à doutrina da segurança nacional e passam a ser grandemente influenciadas pelos acordos com a *Agency for International Development*, conhecidos como acordos MEC-USAID, pois o país submetia-se à ajuda técnica e financeira proposta pelos Estados Unidos. Tais acordos geraram protestos generalizados nos meios acadêmicos, resultando, inclusive, em intervenção de universidades (OLIVEIRA, 1980; GERMANO, 1990). Nesse sentido, procede-se à reformulação da Educação Superior, por meio da Lei 5.540, de 1968 e da reforma do ensino de 1º e 2º Graus, com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1976), com fortes influências do tecnicismo, do pragmatismo e do produtivismo, tendo como objetivos a pretensa despolitização da educação e o atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Evidências dessa afirmação encontram-se na profissionalização presente na reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. No que concerne à doutrina de segurança nacional, sua influência, também marcante, faz-se sentir, entre outros, pela censura e patrulhamento ideológico ostensivo dos estudos realizados na Universidade, com prisão, exílio, tortura e morte de estudantes, operários/as e professores/as e pela inclusão de disciplinas como Educação Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros, nos currículos do Ensino de 1º, 2º e 3º Graus.

A opção pelo regime acadêmico denominado “matrícula por disciplina” em substituição ao regime seriado, no Ensino Superior, foi uma proposta política intencionalmente incluída pela reforma universitária, que além de facilitar a ação de vigilância do SNI, modificou a própria estrutura das Universidades, com a inclusão de mais essa unidade cerceando o debate, a discussão, a liberdade de expressão, pilares de uma Universidade. Todavia, o discurso ideológico apresentado pelas autoridades tinha como objetivo declarado para a adoção desse sistema, entre outros, a racionalização e a otimização de recursos. No entanto, a realidade era bastante diversa o que se verificava eram pessoas não pertencentes aos quadros universitários, infiltradas na comunidade acadêmica, para vigiar, denunciar e punir estudantes, professores e funcionários. A tragédia ocorrida na Universidade Federal do Pará, em 1980, constitui exemplo cabal dessa política, como se pode constatar a seguir e também deixa claro que os tentáculos dos porões da ditadura se faziam sentir nos mais diferentes ambientes e localidades.

Manhã de segunda-feira, 10 de março de 1980, início de semestre acadêmico na Universidade Federal do Pará, os estudantes estavam postos a assistir a primeira aula do dia com a professora Maria Inês na sala dois do Pavilhão Fb. A professora, que lecionava a disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), mal pronunciou as primeiras palavras sobre o assunto: 'violência e porte de arma', de repente, houve-se um estampido de tiro de revólver e o estudante de Engenharia Elétrica, César Moraes Leite, é atingido fatalmente pela arma de Dalvo Monteiro de Castro Júnior, agente de polícia federal.

[...] Momento (sic) antes do início da aula, pairava o silêncio para ouvir a professora, quando o estampido os apanhou de surpresa. César levou um tiro pelas costas, o projétil perfurou a cadeira, atravessou o seu corpo e foi cravar-se no teto. (BRITO, 2005, p. 26-27)

Indignação geral da sociedade paraense e brasileira. Estudantes em passeata fizeram um grande ato político no enterro do estudante, sob os protestos de várias entidades da sociedade civil. O assassinato de César Moraes Leite, em plena sala de aula, de uma universidade pública é um fato inaceitável e absolutamente incompatível com o espírito acadêmico e com o momento histórico que se vivenciava, pois o processo de democratização da sociedade brasileira não admitia tal cerceamento da liberdade e repudiava, veementemente, atos de natureza exacerbadamente autoritária e letal.

Promulgada em plena vigência do regime da ditadura militar, a “nova” LDB refere-se muito vagamente à educação da criança pequena. Proclamada pelo Congresso Nacional, a Lei 5.692/71 destina-lhe tão somente o parágrafo 2º, do Artigo 19, cujo teor é o seguinte: “[...] Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições e equivalentes” (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1972, p. 34). Estabelece ainda, a mesma lei, em seu Artigo 61, que os sistemas de ensino estimulem as empresas que têm como força de trabalho mães com filhos menores de sete anos, a organizar e manter educação que preceda o ensino de Primeiro Grau, cuja manutenção poderá estar a cargo, exclusivamente, da empresa, ou em colaboração, inclusive, com o poder público. Eis o que afirma Campos, Rosemberg, Ferreira (1995, p. 44-5), em artigo sobre essa legislação:

O pequeno interesse concedido à pré-escola e o caráter vago da redação do texto são fatores que determinaram, pelo menos parcialmente, a inexistência de uma política educacional nacional progressiva para esta faixa da população no nível do Ministério da Educação. As carências aqui são primárias: textos produzidos pelo MEC são inconsistentes quanto ao conceito de pré-escola, bem como quanto o limite inferior da faixa etária a que se referem [...].

Constata-se, portanto, que a educação da criança pequena de 4 a 6 anos não teve destaque na legislação, pois, além de merecer apenas um parágrafo de um artigo, no que seria a responsabilidade do poder público, os termos utilizados silenciam sobre o que fazer e são omissos em relação às crianças de 0 a 3 anos. Por exemplo, o que significa “velarão”? De quem é a responsabilidade? Com que recursos? Isso é o não dito, o silêncio, que, no entanto, fala, sugerindo que não há necessidade de uma política pública de qualidade, bem como de investir nesse nível de educação. Este silêncio pode, ainda, ser interpretado como o fato de se ter acesso a uma vaga na Pré-Escola não se constituir em direito, mas em favor para as crianças de baixa renda e privilégio para aquelas economicamente favorecidas.

Expressões como “velarão para que...”, “estimularão as empresas”, o atendimento a crianças menores de 7 anos de idade, sob a forma de “conveniente educação”, em escolas maternais e jardins de infância e em “instituições equivalentes” evidenciam um descompromisso quase total do poder público para com a criança brasileira, cuja maior consequência é não se ter, ainda, uma política nacional para a faixa etária de 4 a 6 anos de idade. Evidencia, ainda, o caráter de classe das políticas públicas, pois:

[...] Para as crianças ricas, a educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público, desde as primeiras épocas da República. Para os pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade [...]. (SILVA, 1999, p. 41)

O Plano Setorial de Educação e Cultura para o período 1972-1974 contém três partes. São elas: o setor educacional do desenvolvimento, instrumentos da execução da estratégia educacional e o elenco de projetos. Esse Plano destaca a educação como fator de desenvolvimento, considera-a como condição básica para que tal processo ocorra, devendo esta se assentar “[...] na formação de uma adequada estrutura de recursos humanos, condizentes com as necessidades sócio-econômicas, políticas e culturais brasileiras, e no incremento da rentabilidade, produtividade e eficiência do sistema educacional” (BRASIL, 1971, p. 25). Evidencia-se, mais uma vez, a concepção economicista da educação, pois o indivíduo é tanto fator de produção, quanto gerador de uma taxa de retorno, visto que também será destinatário dos resultados do progresso. No elenco de projetos, de um total de 33, estranha e sintomaticamente, não se encontra qualquer projeto destinado à Educação Pré-Escolar.

Outro fato inusitado e inquietante narro a seguir: pesquisando as mensagens presidenciais²³, enviadas ao Congresso Nacional, por ocasião da abertura das sessões legislativas no início de cada ano, constatei que a primeira referência encontrada sobre a Educação Pré-Escolar foi no ano de 1975²⁴. Nessa mensagem, o Presidente informa que, no ano anterior, o MEC empenhou-se em estabelecer uma política para a educação em nível pré-escolar, cujo foco é, prioritariamente, o aluno mais carente (BRASIL, MEC/INEP, 1987).

A concepção de Educação Pré-Escolar, subsumida na referida mensagem, acentua o caráter preparatório da mesma, o tratamento “aluno”²⁵ para dirigir-se à criança, acrescentando, também, tratar-se de uma fase de “[...] intenso dinamismo biopsicosocial, de grande repercussão no desenvolvimento ulterior [...]” (BRASIL, 1987, p. 437). Informa, ainda, que estão sendo realizados estudos visando a uma ação multidisciplinar e flexível e à integração dos órgãos e da rede pública e particular.

A mensagem de 1976 refere-se ao diagnóstico da Educação Pré-Escolar, realizado pelo MEC, em 1975, que fixa diretrizes para os quatro anos seguintes e, ainda, à atenção especial dispensada a esse nível de ensino pelo governo, atenção representada pela ampliação de 20% da oferta de vagas.

A mensagem de 1977 informa estar dando continuidade ao trabalho iniciado em 1975 e, ainda, que a política incide sobre a educação das crianças de 4 a 6 anos, cujo aumento de oferta será 10% em relação ao ano de 1975. Menciona, ainda, que o diagnóstico nacional indica que:

[...] 60% das crianças matriculadas no pré-escolar são carentes econômica e socialmente; em vista disso foram reforçadas, através de encontros e simpósios em nível federal, as ações desenvolvidas por outros órgãos setoriais, tais como os de saúde, alimentação e serviço social [...] (BRASIL, 1987, p. 456).

A teoria da privação econômica e social começa a ficar mais explícita, bem como os programas emergenciais envolvendo saúde e alimentação. O que a mensagem presidencial deixa de abordar é a causa desta situação, por acreditar que programas emergenciais têm o poder de modificar uma situação que é consequência da estrutura socioeconômica, pois é da natureza do sistema capitalista gerar a exclusões, principalmente das camadas ditas subalternas.

²³ Pesquisei as mensagens presidenciais compreendidas entre os anos 1964 a 1985. (BRASIL, MEC/INEP, 1987).

²⁴ À época, o Presidente da República era o General Ernesto Geisel.

²⁵ Apesar de ainda ser de uso comum esta terminologia está-se construindo uma Pedagogia para a Educação Infantil, na qual quem frequenta esse nível de educação é criança e não aluno, que aliás, literalmente significa “sem luz”.

Em 1978, o discurso presidencial relativo à educação pré-escolar, norteia-se pela ação preventiva, apoiando supletivamente os programas de ampliação, reforma e adaptação de ambiente, aquisição de material didático, equipamento e treinamento de docentes de 22 unidades federadas. Refere-se, ainda, ao programa *Sítio do Pica Pau Amarelo*, (co-produção da Fundação Centro da TV Educativa e Rede Globo de Televisão), supervisionado pelo DEF/MEC, à divulgação do Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar e à realização da Semana da Arte na Educação Pré-Escolar e dos Encontros Nacionais de Coordenadores dessa área (BRASIL, 1987).

Em 1979, a mensagem presidencial reafirma a linha preventiva estabelecida pela Política Nacional Integrada de Educação. Nesse sentido, o MEC, partindo do pressuposto de que a Educação Pré-Escolar eleva o nível de aproveitamento da escolaridade obrigatória, reduz a distorção idade/série no Ensino de 1º Grau e as taxas de evasão e repetência na primeira série, dirige suas ações no sentido de consolidar a Educação Pré-Escolar.

A ação supletiva é relativa à ampliação da rede escolar, aquisição de material didático e equipamentos e ao treinamento de recursos humanos de 22 unidades federadas, ação traduzida pela criação de novas vagas e pela melhoria de condições para as crianças.

O discurso adotado em 1980 é uma continuidade dos discursos de consolidação da Educação Pré-Escolar, reafirmando os programas de ampliação, adaptação e reforma de ambientes, equipamento e treinamento da rede escolar, bem como de aquisição de material didático para as unidades da federação. Informa, ainda, que “As atividades abrangeram ainda o desenvolvimento de estudos visando à mobilização comunitária e à integração das ações educativo-culturais com outras iniciativas de políticas voltadas para o menor” (BRASIL, 1987, p. 487). Neste momento, já se evidencia a inclusão de novos personagens e novas formas de atuação, em relação à Educação Pré-Escolar. Quais são essas “outras iniciativas”? Como o “bolo do milagre econômico” já foi repartido e para o povo só sobraram os estragos da festa (SAVIANI, 1984) busca-se a participação da comunidade em uma ação integrada da educação e cultura. Refere-se o texto desta mensagem à política para o “menor”, termo pouco usado em políticas educacionais.

Na mensagem de 1981, sente-se uma enorme redução de propostas para a Educação Pré-Escolar. Por ser tão resumida, transcrevo-a: “A ação pressupõe uma integração das áreas de educação, saúde e nutrição e constitui-se num instrumento significativo para a superação de um

dos nossos grandes desequilíbrios sócio-econômicos” (BRASIL, 1987, p. 495). Como se percebe, não há uma proposta de ação e sim uma intenção de integrar diferentes áreas. Pergunto: programas pontuais, na área social, são capazes de se constituírem em instrumento significativo na superação de desequilíbrios sócio-econômicos, conforme propõe o texto desta mensagem?

Na abertura da sessão legislativa de 1982, a mensagem presidencial incluiu a Educação Pré-Escolar na Educação Básica, passando esta, daí em diante, a ser assim tratada. A Educação Básica²⁶ é entendida como: “[...] educação formal e não formal, abrangendo do pré-escolar ao 2º grau[...].” (BRASIL, 1987, p. 497). As propostas da mensagem presidencial em tela são: início da implantação do programa Nacional de Educação Pré-Escolar para crianças de baixa renda, na faixa etária de 4 a 6 anos, programa que será desenvolvido de forma intersetorial, incluindo as ações educacionais, as de nutrição e as de saúde, com a participação das famílias e da comunidade. Pela primeira vez, aparece nomeado o Mobral, referindo-se à aplicação de recursos no ano anterior – aplicação significativamente maior do que aqueles disponibilizados pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, a quem o Pré-Escolar estava afeto.

Destaco que tem início neste mesmo ano (1982) a publicação da RC, pelo Mobral, órgão vinculado ao MEC que, embora destinado a alfabetizar jovens e adultos, passa a atuar, a partir de 1981, também, na Educação Pré-Escolar.

Na mensagem presidencial de 1983, afirma-se terem sido atendidas cerca de quinhentas mil crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, das áreas urbanas e respectivas periferias nos aspectos lúdico-pedagógicos, alimentar, médico-odontológico e laboratorial. Destaca-se, ainda, a publicação de material escolar.

Para 1984, o discurso do Presidente refere-se à criação de novas vagas mediante o trabalho desenvolvido adotando processos não-formais, no qual a cultura regional é enfatizada e utilizando o mecanismo da ação comunitária. Destaca, igualmente, a atuação da Fundação Mobral na educação de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, provenientes de famílias de baixa renda, das periferias urbanas, por meio de uma ação intersetorial envolvendo educação, saúde e nutrição. Informa, ainda, que “[...] Para esta área, foram produzidos e distribuídos vinte e dois mil conjuntos didáticos” (BRASIL, 1987, p. 509).

²⁶ Esta terminologia é adotada somente depois da promulgação da LDB 9.394/96, porém com uma significativa diferença: hoje, ao invés de Educação Pré-Escolar denomina-se Educação Infantil, ao invés de destinar-se apenas às crianças de 4 a 6 anos, destina-se às de 0 a 6 anos.

Em 1985, o discurso presidencial não mais se refere à Educação Pré-Escolar incluída na Educação Básica, passa a denominá-la Ensino Pré-Escolar, apresentando como propostas: a implantação e implementação do Plano Nacional de Educação Pré-Escolar com ações integradas na área de educação, saúde e nutrição, dirigidas, especialmente, às crianças das famílias de baixa renda. Destaca, ainda, a participação do Mobral, das Secretarias Estaduais de Educação e das Prefeituras Municipais, no ensino pré-escolar. Essa terminologia, ensino pré-escolar pode ser questionada.

Buscando destacar a política para a Educação Pré-Escolar, dessa época, pesquisei o II Plano Setorial de Educação e Cultura²⁷ para o período 1975-1979 e constatei que há duas linhas bem nítidas para essa área: a das famílias que, tomando consciência da importância desse tipo de educação para seus filhos, reivindicam-na, e, a das famílias que, em função da situação econômica adversa também a reivindicam em virtude de grande parte das mães ficarem impossibilitadas de atenderem seus filhos por trabalharem também fora do lar. O que se verificou é que em virtude da reduzida oferta dessa modalidade de educação em estabelecimentos públicos ocorreu uma expansão da rede privada, especialmente na zona urbana.

Esse Plano Setorial propõe para a Educação Pré-Escolar como objetivo geral:

Desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio-pedagógica do educando ao ensino regular (BRASIL, 1977, p. 35).

Este plano elege as crianças de zonas marginais para usufruírem da Educação Pré-Escolar e tem como meta prepará-las para que tenham aproveitamento no ensino subsequente, portanto a pré-escola não tem objetivo em si mesma e também não é uma política de caráter universal. Propõe este plano cinco metas para o período de sua vigência:

1. Realizar o diagnóstico da educação pré-escolar no país, tendo em vista a formulação de um plano nacional.
2. Apoiar financeira e tecnicamente a realização de pesquisas na área de currículo, material docente, formação de pessoal e espaços físicos para a educação pré-escolar, e divulgar seus resultados.
3. Incentivar e assegurar o financiamento adequado de experiências para definição e operacionalização de novas formas de atendimento pré-escolar, em articulação com os demais serviços dos setores econômico e social.

²⁷ Agradeço a minha irmã Lucrecia e ao meu cunhado Pedro por terem me enviado uma cópia desse plano.

4. Promover a criação de mecanismos administrativos de coordenação e execução a (sic) nível estadual.
5. Realizar cursos, seminários e encontros para treinamento de recursos humanos. (BRASIL, 1977, p. 39)

Apresenta ainda esse plano, ações programadas em consonância com os objetivos e metas estabelecidos. Na linha de inovação e renovação do ensino, para a Educação Pré-Escolar, de acordo com a população alvo e para atendê-la, propõe: desenvolver pesquisas para identificar suas necessidades; os processos de “atendimento” com conteúdos flexíveis; métodos para essa área e aperfeiçoar a difusão das inovações (BRASIL, 1977). Em relação aos recursos humanos, embora reconhecendo a insuficiência de pessoal qualificado, bem como a formação precária, este plano ainda é vago, pois estabelece “Na educação pré-escolar: incentivar a formação ou especialização do pessoal necessário à expansão e melhoria do serviço” (BRASIL, 1977, p. 55). Pergunto o que significa incentivar? Por que não estabelecer medidas concretas para habilitá-los em cursos de graduação? Incentivar quem? As redes municipais e estaduais? Esse incentivar significa transferência de recursos?

Pesquisei ainda o Projeto Educação²⁸, que de acordo com a comunicação de Calmon à Comissão, deverá ser suprapartidário e pretende ser uma contribuição ao Governo para enfrentar os problemas educacionais até o ano 2000. O referido projeto deveria ter iniciado a sua execução a partir de 1979, com previsão de vigência por mais ou menos 22 anos. Para subsidiar as discussões foram convidados Ministros e ex-Ministros da Educação e Cultura e especialistas de cada área.

Em seu pronunciamento o Ministro da Educação²⁹ à época, ao referir-se às suas preocupações com a política de Educação Pré-Escolar afirma:

[...] É lógico que o encargo é dos Estados, não é obrigatório, mas o objetivo fundamental é melhorar o aproveitamento da primeira série do I Grau; é preparar a criança para a entrada no I Grau. Foi criado no MEC, em 1975, o Programa Integrado de Atendimento Pré-Escolar, voltado particularmente para a criança carente: educação, saúde, nutrição e assistência social. As mães de alunos que estão disponíveis se oferecem para este curso. Estão em organização, nos Estados, várias coordenações. O MEC dá orientação geral às normas, e ajuda também, de certa forma, financeiramente, dentro do possível, aos

²⁸ Idealizado pelo Senado Federal, referente às conferências, pronunciamento e depoimentos feitos à Comissão de Educação dessa Casa, durante a presidência de João Calmon nessa Comissão. Os Tomos I e II desse Projeto foram publicados em 1978 e os Tomos III e IV em 1979. Referido projeto deveria ter vigência de 1979 até 2000. (Brasil, 1988, Tomo I)

²⁹ O Ministro da Educação era Ney Braga.

Estados. Além disto, há no Ministério da Previdência, também, a alimentação da criança na idade pré-escolar, através do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição. (BRASIL, Tomo I, 1978, p. 51-2).

Mais uma vez, a concepção de Educação Pré-Escolar tem como objetivo preparar para o nível subseqüente, melhorando o aproveitamento na primeira série do Ensino de Iº Grau. Refere-se à criação, pelo MEC, do Programa Integrado de Atendimento Pré-Escolar, em 1975, voltado, particularmente, à criança carente: educação, saúde, nutrição e assistência social, programa que está sendo organizado nos Estados e do qual o MEC participa financeiramente, dentro do possível, e com orientações. Refere-se, ainda, ao Programa Nacional de Alimentação e Nutrição do Ministério da Previdência, que assegura a alimentação da criança na idade pré-escolar.

Em Conferência proferida por Brígido Tinoco³⁰, em 1977, por ocasião da elaboração do Projeto Educação para o Brasil, referindo-se à Educação Pré-Primária, afirma o então ministro:

A educação pré-primária é a etapa mais importante da escolarização. À vista de nossa realidade econômico-social, a educação pré-escolar deve abranger assistência odontológica, médica, alimentar e pedagógica. Só assim recuperaremos milhares de seres para a escola e para a vida. (BRASIL, Tomo I, 1978, p. 136)

Prossegue referindo-se ao pré-escolar como sendo um tipo de educação para os ricos e eminentemente urbano, pois, este “[...] praticamente, inexistente na zona rural. O jardim de infância é para os filhos de pais ricos” (op. cit, p. 136). É evidente que na sua fala, o Ministro quer enfatizar que a Educação Pré-Escolar destina-se a todas as crianças e não apenas às ricas. Considera, ainda o Ministro a Educação Pré-Primária como sendo bastante onerosa no que diz respeito às instalações, equipamentos e remuneração salarial, porém, afirma que “[...] os países civilizados comprovam seu êxito como educação compensatória” (op. cit, p. 136) e, acrescenta:

Os prejuízos físicos e mentais que afetam os carentes podem tornar-se irreversíveis [...]. [...] Também o educador pré-escolar merece a devida valorização econômica pelo seu trabalho. Inversões financeiras são indispensáveis; temos de criar mecanismos de captação de recursos em alta escala. A ação deve ser rigorosa e contínua. Se não o fizermos, tudo será paliativo e as perspectivas tornar-se-ão mais sombrias. (BRASIL, Tomo I, 1978, p. 136-7)

Percebe-se a influência das idéias do programa estadunidense *Head Start*, implantado em 1965, no contexto de programas compensatórios (CUNHA, 1979; KRAMER, 1982). Conforme

³⁰ Ex-Ministro da Educação do Governo Jânio Quadros.

destacou Cunha (1979), na nota 41 do capítulo 4, intitulado O desempenho desigual, o programa *Head Start* “[...] destinava-se, principalmente, a desenvolver o vocabulário e a fluência verbal das crianças ‘carentiadas’, bem como a familiarizá-las com as rotinas escolares e a intensificar sua motivação para o aprendizado [...]” (CUNHA, 1979, p. 226). Tais programas são motivados pelas análises equivocadas de que as crianças provenientes de camadas populares seriam carentes no que concerne ao caráter sociocultural, alimentar entre outros, o que se manifesta sob a forma de carências afetiva, lingüística e cognitiva, de subnutrição. Para essas crianças privadas, do ponto de vista cultural e alimentar, devem ser implantados programas de caráter compensatório. A implantação da Educação Pré-Escolar surge como uma alternativa para que se investisse em propostas nas quais essas necessidades das crianças seriam atendidas.

Do ponto de vista conceitual parte-se da noção de carência cultural: os pais, provenientes das camadas populares, por possuírem um padrão cultural diferente do padrão das camadas dominantes, são considerados por estes últimos, privados culturalmente, como tal são responsabilizados pelas carências de seus filhos. A crítica à abordagem da privação cultural (CUNHA, 1979; FERRARI, 1982; KRAMER, 1982) sustenta que há um equívoco na interpretação da realidade, pois o que, nessa concepção trata-se como carente refere-se a:

[...] tudo o que não se conforma aos padrões dominantes da cultura, de se ver ausência de cultura nas subculturas diferentes da dominante [...].

[...] Tudo o que informa a criança, que lhe dá sentido e propósito fora da escola, deixa de ser válido e conseqüentemente deixa de ser levado em conta na definição dos conteúdos de aprendizagem. O fato de uma subcultura gerar um código restrito não significa privação cultural. A experiência que a criança tem é válida e significativa e, mais que tentar mudar, deve-se ser capaz de entender a sua linguagem. O conceito de educação compensatória serve para desviar a atenção da organização escolar e do contexto educacional da escola, para centrá-la nas famílias e nas crianças. Em outras palavras: a escola está certa; as crianças e suas famílias é que não se ajustam ao figurino da cultura escolar. (FERRARI, 1982, p. 64)

Para a elaboração do Projeto Educação (1979-2000), foi convidado, na área de Educação Pré-Escolar, Vital Didonet, que, para a sua exposição, elaborou um texto contendo três partes: na primeira ressalta a importância da Educação Pré-Escolar, especialmente, para aquelas crianças provenientes das camadas de baixa renda; na segunda explicita a necessidade de se estabelecer uma política para esse nível de educação, sugerindo, inclusive, que seja incluída no Plano Nacional de Desenvolvimento; na terceira, por fim, apresenta questões de ordem prática, propondo:

1. Necessidade de uma decisão política quanto ao atendimento ao pré-escolar.
2. Identificação ou criação de uma fonte de recursos para a educação pré-escolar.
3. Preocupação com a quantidade, além da qualidade.
4. Prioridade para as crianças dos baixos níveis sócio-econômicos.
5. Atendimento global de educação, saúde, nutrição e assistência social.
6. Envolvimento da família nos programas.
7. Divisão dos pré-escolares em dois grupos etários: 0 a 3 e 4 a 6 anos.
8. Viabilidade financeira: requisitos
9. Pré-Escola: aplicação do princípio da verticalidade da educação, da lei 5.692/71. (BRASIL, Tomo III, 1979, p. 191-5).

Como se depreende dos diversos planos traçados durante o regime da ditadura militar, as propostas apresentadas têm em comum: o caráter preventivo e compensatório, no sentido de desenvolverem políticas integradas na área social, para se evitar um mal maior no futuro, seja de comprometimento da aprendizagem futura, seja de desenvolvimento físico-mental da criança; o objetivo de suprir as “carências de que são portadoras as crianças de baixa renda”, dirigindo-se a segmentos populares de menor poder aquisitivo; o fato de poderem ser desenvolvidos em espaços ociosos da comunidade; o fato de convocarem as famílias para o trabalho que, em geral, é voluntário; também de adotarem pessoas não profissionais para o desenvolvimento de atividades junto às crianças; e ainda de destinarem-se às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, especialmente as das periferias urbanas; a exclusão da zona rural e reduzido investimento público. Tais propostas estão compatíveis com os princípios e modelos sugeridos pelos organismos internacionais para a Educação Infantil para os países subdesenvolvidos, como se pode constatar pelo estudo feito por Rosemberg (2003) das propostas da Unesco e Unicef, para políticas de Educação Infantil, no período de (1970-1990). Assim ela se pronuncia ao se referir à Educação Infantil, simplificada pela autora por EI.

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente, desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental; portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é através de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem apoiar-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na ‘comunidade’, mesmo quando não tenham sido concluídos ou preparados para esta faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2003, p. 180)

Mera coincidência ou consentimento explícito?

Outro documento analisado para esta tese foi o III Plano Setorial de Educação e Cultura

relativo ao período 1980-1985. Esse plano tem três partes distintas, a saber: I – Política setorial de educação, cultura e desporto, em que aborda: concepção fundamental; linhas prioritárias nacionais e linhas complementares de ação; II – Política regional de educação cultura e desporto, que trata das: estratégias regionais para as prioridades nacionais e prioridades regionais, e, III – Ação intersectorial.

Em relação à Educação Pré-Escolar, a primeira parte do Plano em tela, entre as linhas prioritárias nacionais afirma (na segunda linha programática) o carácter redistributivo e mobilizador da educação nas periferias urbanas e, como dimensões essenciais da educação, e explicita que:

[...] o problema das periferias urbanas se localiza no aspecto economicamente seletivo dos serviços educacionais. Assim é que, quem mais precisa, maiores dificuldades tem de se inserir no processo educacional e de nele sobreviver.

Por estas razões, tornam-se importantes a educação pré-escolar e a educação supletiva, na busca de soluções para as problemáticas fundamentais em torno do acesso ao ensino de 1º e 2º graus. A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias. A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do ingresso no 1º grau, independentemente de limite de idade, incluindo-se mesmo as ações sobre as gestantes. Tendo em vista que nos primeiros anos da infância se decidem, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana, o impacto sobre a criança, a partir dos 7 anos de idade, pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza. Acresce, ainda, o fato de que o acesso ao pré-escolar, concentrado nas famílias ricas, acentua ainda mais a distância para com o aproveitamento escolar de crianças pobres. (BRASIL, 1980, p. 15-16)

Além do carácter preventivo e compensatório da Educação Pré-Escolar, recorrente neste período, incluem-se as ações para as gestantes, abrangendo, portanto, a vida intra-uterina, conceito pouco habitual, surpreendente, ou, talvez, inédito, em se tratando deste nível de educação. O Plano, porém, não apresenta as estratégias e, nem mesmo, os recursos que utilizará para alcançar esta diretriz.

Explicitamente não faz referência à creche, todavia esclarece seu entendimento de Educação Pré-escolar, considerando-a “[...] como aquela que se faz antes do ingresso no 1º Grau, independentemente de limite e de idade, incluindo-se mesmo a ação sobre as gestantes [...]” (*op. cit.*). Esse “independentemente de limite de idade” referir-se-ia às creches? O conceito de Pré-Escola incluiria desde a concepção até ingressar no 1º Grau? Esse “independentemente” de limite de idade é para mais ou para menos idade?

Observa-se ainda que este plano apresenta, ainda, para a Educação Pré-Escolar, linhas de

ação complementares, pois o Plano objetivava apoiar as unidades federadas, tendo em vista atender a diretrizes traçadas em nível nacional, acentuando a intenção de cumpri-las, progressivamente, pelo menos nas áreas mais carentes, e estabelecendo as seguintes ações:

- integrar as ações educativo-culturais com outras iniciativas de política social voltadas para o menor, notadamente as de saúde, saneamento e nutrição, de melhoria das condições habitacionais e de organização social;
- mobilizar os meios comunitários e os recursos locais, potencializando a educação familiar pelo envolvimento de todos os seus membros em processos educativos comuns, sem discriminação de idade;
- enfatizar a adoção de inovações metodológicas que permitam desformalizar os processos educativos prévios à escolarização, integrando-os ao desenvolvimento cultural das populações envolvidas. (BRASIL, 1980, p. 20)

O III Plano Setorial de Educação e Cultura (BRASIL, 1980) propõe, também, políticas integradas, dado reconhecer, de um lado, que o problema da criança não se esgota no limite da unidade de educação, no plano pedagógico e, de outro, que os fatores extra-escolares são, muitas vezes, determinantes para que a criança possa, inclusive, ter acesso a uma vaga e nela permanecer com sucesso. Indica assim, a necessidade de integração das políticas sociais, principalmente as das áreas de saúde, nutrição, saneamento básico e habitação. Inova, também, em relação à proposição de experimentações metodológicas e ao indicar o envolvimento cultural em processos ligados às comunidades do entorno.

Propõe, ainda, o mecanismo de mobilizar recursos locais, no sentido de a comunidade ter presença decisiva na unidade, com membros de diferentes idades e inclui entre as suas ações, a educação familiar, proposta sempre presente nas políticas para as crianças com idade inferior a 7 anos, na década de 1970.

O termo “menor” não tem tradição de uso na cultura educacional, possuindo forte teor de discriminação, por ser, normalmente, usado – em tempos não tão remotos nos meios jurídicos – para designar pequenos infratores. É, pois, de surpreender o uso dessa terminologia. Ou seu uso deve-se ao fato de a opção ser pelos “mais carentes” e, desse modo, a terminologia vir impregnada pelo que representou no higienismo?

A segunda parte desse Plano, conforme referência anterior, dedica-se à política regional de educação, cultura e desporto e às prioridades regionais. Concernente ao primeiro item – política regional de educação, cultura e desporto – estabelece estratégias regionais para as prioridades nacionais, propostas em função dos eixos do programa. Em cada uma dessas propostas há estratégias comuns e específicas. Assim, para a educação na área rural não há

referência à Educação Pré-Escolar, o mesmo ocorrendo com as estratégias específicas. Para a segunda estratégia – educação nas periferias urbanas – encontram-se as seguintes indicações para as estratégias comuns:

- participação da comunidade no processo educativo e na administração do sistema;
- adequação dos serviços educacionais à realidade sócio-cultural;
- concepção da escola como centro de irradiação comunitária, pela sua utilização alternativa em tempo integral, e como recurso às práticas educativas não-convencionais;
- criatividade e flexibilidade no enfoque e na condução de currículos, bem como na organização do sistema;
- integração das ações educativas com as ações conexas sociais e econômicas, principalmente na esfera do trabalho, da saúde e nutrição e das potencialidades econômicas de cada localidade. (BRASIL, 1980, p. 30-1)

O Plano continua afirmando que, nesse contexto: “[...] a educação pré-escolar é concebida como condição relevante de aproveitamento posterior, particularmente na perspectiva da ação preventiva [...]” (BRASIL, 1980, p. 31).

Quanto às prioridades regionais, o Plano menciona em seu item “b” – intitulado Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar que reconhece “[...] a necessidade de um atendimento global e efetivo ao pré-escolar e reconhecendo [...]” (Idem, p. 43) sua influência nos níveis posteriores “[...] propõe-se a melhoria e a intensificação da oferta dos serviços de educação pré-escolar, especialmente dirigida à população de baixa renda [...]” (Ibidem, p. 43). Ressalta, ainda, que o currículo deve estar relacionado a fatores relativos às carências socioeconômicas (nutrição, saúde, emprego e renda), integração dos esforços sociais, dinamização de formas não-convencionais, utilização de novas tecnologias e a criação de novos incentivos fiscais para financiar a Educação Pré-escolar. Destaca, ainda, a necessidade da preparação de recursos humanos e de, em conjunto com a universidade, produzir pesquisas e modelos de ação. Para a Região Sudeste, precisam ser estabelecidas bases institucionais para a Educação Pré-Escolar, ampliação e melhoria da rede física e dos equipamentos. Para a Região Nordeste, propõe “[...] a utilização de recursos disponíveis na comunidade [...]” (BRASIL, 1980, p. 43).

Uma decisão política que merece destaque para as crianças menores de 7 anos (KRAMER, 1992) ocorreu na vigência do Plano Setorial de Educação de 1975-1979, pois, desde a criação do Ministério da Educação, em 1930, “Até 1974, não havia no Brasil uma ação que coordenasse, no país, as iniciativas que visam (sic) aumentar as condições de educabilidade da

criança [...]” (RHONE, 1980, p. 45). É somente na década de 1970, precisamente, em 1975 (ROSEMBERG, 1984; KRAMER e JOBIM E SOUZA, 1987; KRAMER, 1992; CAMPOS et al, 1995), que o estado brasileiro, por meio do MEC, cria, no seu organograma, uma instância administrativa para incumbir-se da educação das crianças, com ênfase no pré-escolar. Chamava-se Setor de Educação Pré-Escolar (Sepre), vinculado ao Departamento do Ensino Fundamental.

A Sepre transforma-se, então, na Coordenação da Educação Pré-Escolar (Codepre) e, posteriormente, na Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (Coepre), cuja função era “[...] realizar estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar [...]” (KRAMER, 1992, p. 83-4). Este órgão, em 1975, realiza um estudo intitulado Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar do Brasil (KRAMER, 1992). Com base nesse documento, é elaborado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981 e coordenado pela Coepre, que passa a implantar uma série de ações visando garantir a expansão, a baixo custo, das vagas para o nível Pré-Escolar da educação. Entre tais ações, destaca-se, em convênio com as Secretarias Estaduais de Educação, o atendimento, em espaços ociosos, de aproximadamente 100 a 120 crianças, com a participação da comunidade – espaços em que as mães seriam voluntárias no desenvolvimento de atividades – e a integração do Mobral ao Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, acrescentando outro objetivo à estrutura que este órgão já possuía, qual seja: prestar atendimento às crianças de baixa renda na faixa etária de 4 a 6 anos, para desenvolver a Educação Pré-Escolar³¹.

De acordo com a Revista Criança, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar funcionou até 1990. No MEC, o órgão responsável pela Educação Pré-Escolar, nessa época era a Coepre. Em 1992, ligada à Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Educação Infantil e Fundamental a Coepre transforma-se em Coordenação de Educação Infantil (Coedi), sigla que permanece a mesma até o presente momento, contendo, porém, significado diferente. Hoje, Coedi significa: Coordenação Geral de Educação Infantil e traz consigo a grande novidade: a educação da criança de 0 a 6 anos em creche e pré-escola, além de produzir documentos, realizar seminários etc., coordenando a política nacional de Educação Infantil, radicalmente diferente do órgão anterior, pois agora respeita a Constituição de 1988 e assume a educação das crianças de 0 a 6 anos como um direito e em 1996, com a LDB, vai definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Em conformidade com a cronologia acima delineada, constata-se que, embora a política nacional para a Educação Infantil comece a ser desenhada no final dos anos 1980, com a Constituição de 1988, experiências inovadoras, realizadas bem antes, em diferentes estados brasileiros, serviram-lhe de referencial assim como o foram para o estabelecimento de políticas estaduais e municipais, entre as quais, destaco: os Parques Infantis, criados por Mário de Andrade, no período de 1935 a 1938, no município de São Paulo (FARIA, 1999), a experiência de Piracicaba (1978-1983), no interior paulista (CUNHA, 1991) que foi a primeira experiência municipal de Educação Infantil das crianças de 0 a 6 anos em Secretarias de Educação e não 0 a 3 na área de Saúde e Assistência e 4 a 6 na Educação. Destaca-se desse trabalho a diretriz “[...] desenvolver nas crianças freqüentadoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental o máximo das possibilidades humanas – formar cada ser humano para ser um dirigente, na perspectiva gramsciana [...]” (MELLO, 2001, p. 211), a participação da comunidade enquanto parceira, a formação da professora, a sua seleção – deveria residir no bairro onde se localizava o Centro Polivalente de Educação e Cultura (Cepec), a vontade política do governo local em realizar uma experiência inovadora, a concepção do mundo e de educação que orientou o trabalho, o processo de avaliação e a busca de interlocução com outros atores que permitiu uma educação e reeducação constante de todos os sujeitos envolvidos (MELLO, 2001).

Conforme já foi destacado, é somente na década de 1970 que um órgão específico destinado a ocupar-se da Educação Pré-Escolar integra a estrutura administrativa do MEC e começa desenvolver ações no sentido de orientar a Educação Pré-Escolar em todo o território nacional. Sua principal finalidade é a de coordenar, em nível nacional, a política de Educação Pré-Escolar, cumprindo seu papel por diferentes vias entre as quais editando textos e manuais contendo estudos e orientações sobre a Educação Pré-Escolar. Datam deste período publicações como: Atendimento ao Pré-Escolar, volumes I e II, de 1977; Textos sobre Educação Pré-Escolar de 1981; Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981; Textos sobre Educação Pré-Escolar de 1983. Há sintonia entre as orientações contidas nestes documentos e os artigos da RC. Tais documentos espelham a política do MEC para a área da Educação Pré-Escolar e mostram o descompasso entre o discurso político de autoridades da época, mesmo as do primeiro escalão, enfatizando a necessidade da Educação Pré-Escolar – tal como na atualidade – e as orientações

³¹ Tanto o Mobral quanto o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar serão abordados na terceira parte do trabalho.

práticas como determinadas publicações oficiais e a ausência de dotações orçamentárias capazes de implantar uma educação de qualidade para as crianças de 4 a 6 anos.

Na década de 1990, as publicações abordam a Educação Infantil como os livros das carinhas, datados, respectivamente, de 1993 – Política de Educação Infantil; de 1994 – Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil e Educação Infantil no Brasil: situação atual; de 1995 – Educação Infantil: bibliografia anotada e Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, acompanhada de um vídeo; de 1996 – Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil e, já sem as carinhas, publica-se, em 1998, em dois volumes, os Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, elaborados também na gestão de Ângela Barreto à frente da Coedi.

A partir de 1993, as publicações expressam a política nacional como diretriz a ser seguida no Distrito Federal, Estados e Municípios brasileiros, política essa que muda, radicalmente, nos anos subseqüentes, quando as publicações adquirem outra perspectiva, qual seja, a de um caráter mais didático direcionado para o fazer pedagógico. Nessa perspectiva, inserem-se as publicações de 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, em três volumes, que adota um caráter mais técnico-pedagógico em relação às publicações anteriores, que explicitavam a política do MEC para a área. Foram ainda publicados: Educação Infantil: parâmetros em ação, em 1999; Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino. Um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas, em 2002. Mais recentemente, foi publicado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos³².

As soluções de emergência, indicadas pelos organismos internacionais, que, aliás, se fazem sentir desde a década de 1940, com a criação do Departamento Nacional da Criança³³, começam a ser implantadas no Brasil, agora direcionadas à Educação Pré-Escolar. Dentre elas, destaca-se a criação, em 1972, em São Paulo, do Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar (Ceape). Essa experiência é ampliada e redimensionada, com base em outros critérios e objetivos, e, em 1975, recebe em São Paulo, Silva (1997) o nome de Plano de Educação Infantil (Planedi) (TORLONI, 1978; JOBIM E SOUZA, 1991).

Idealizado por nutricionistas mais preocupados com a questão social da subnutrição, o

³² Os dados sobre as publicações a partir de 1999 foram retirados do endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>. Acessado no dia 22 de maio de 2006

³³ Criado pelo Decreto n. 2.024 de 1940, inspirado no *Children's Bureau* americano (Novaes, 1979).

Planedi é constituído por unidades que funcionam nos prédios das escolas municipais, atendendo crianças de 5 a 6 anos de idade, em dois períodos distintos, acompanhando a escola de 1º Grau, com o objetivo de que a criança tenha melhor desempenho nesse nível de ensino. Resumindo:

PLANEDI - Plano de Educação Infantil é a pré-escola inserida na Escola de 1º Grau, aproveitando a infra-estrutura já existente, ocupando as áreas livres e galpões. Neste tipo de unidade as crianças de 5 a 6 anos de idade são atendidas em dois períodos distintos que acompanham o horário da escola de 1º grau. O trabalho educativo é realizado por uma professora que coordena as atividades de 120 crianças, com auxílio de 4 a 6 mães monitoras. (CARVALHO; FUMAGALLI; TAVOLIERI, 1978, p. 7).

Em 1977, o Planedi atingiu praticamente toda a rede escolar paulista sendo, menos 20 escolas as que não ofereciam condições de receber crianças pré-escolares (TORLONI, 1978). Outras experiências, do tipo emergencial, apoiadas ou coordenadas pelo MEC, também se estruturaram por todo o país, atuando na Educação Pré-Escolar: Projeto Casulo (1976); Proape (1976); Proepre (1980) e, também, o Mobral (1981) (D'ANTOLA, 1983; ROSEMBERG, 1984, 1997; JOBIM E SOUZA, 1984 e 1991; KRAMER, 1992; CAMPOS et al., 1995).

O Projeto Casulo, implantado em 1976, apoiava-se na ideologia da segurança nacional, pois os “[...] pobres poderiam ameaçar a integração nacional” (ROSEMBERG, 1997, p. 148), ou, como afirma Vieira (1986, p. 259) “Criança pobre não é, mas, pode ser... perigosa”.

A LBA dedica-se à infância desde a sua fundação, em 1942. Inicialmente, trata a infância no interior da eugenia. Tratava-se, em outras palavras, de melhorar a raça, o homem do amanhã e, posteriormente, fundamenta sua atuação, sempre com caráter preventivo, tendo como horizonte evitar o abandono infantil e a decadência moral, causada pela mendicância e ociosidade. Por fim, para o Projeto Casulo, o suporte teórico é o da ideologia da segurança nacional que possibilita a sua penetração nos mais recônditos lugares em que a pobreza e a miséria geravam tensão social (ROSEMBERG, 1997). Em meados da década de 1970, em meio a uma conjuntura de crise econômica e atuando de forma indireta, o Estado utiliza a criação de creches, por meio da LBA, como:

[...] estratégia para compensar carências e oportunizar trabalho feminino. Para isso conta com a participação da ‘comunidade’: trabalho voluntário (dos pobres) e ‘transferência de renda’ (dos ricos). O ‘atendimento integral’ só se consoma quando as camadas populares mais pauperizadas assumem encargos para mantê-lo, premidas por suas necessidades e através de formas próprias de organização e solidariedade. A creche é justificada porque a criança é pobre e proposta em situações de emergência, de desemprego e miséria, o que tem dificultado a construção de seu projeto educativo. (VIEIRA, 1986, p. I-II)

O Projeto Casulo, único programa nacional de creches, iniciado em 1976, é um projeto de massa, desenvolvido em âmbito nacional e transforma-se em principal programa da LBA (SILVA, 1997). Apresentava as seguintes características: recebia na sua grande maioria, crianças de 3 a 6 anos de idade; tinha abrangência nacional; atuava via convênios, repassando recursos públicos tanto para as prefeituras municipais, quanto para entidades privadas, recursos estes insuficientes, correspondendo, em 1981, aproximadamente, a 20% do custo de manutenção de uma criança. Atendia, fundamentalmente, a população de baixa renda – visto que nos relatórios de 1982 e 1983, as crianças eram oriundas de famílias que, em 61 e 65% dos casos, viviam com renda mensal inferior a um salário mínimo; funcionava em espaços ociosos, com equipamentos muito simples, com uma jornada variando de quatro e oito horas de trabalho. A concepção de educação para a criança pequena subsumida no referido projeto é de caráter preventivo e compensatório (CAMPOS et. al., 1995).

[...] Pela destinação desses recursos até se poderia sugerir que o Projeto assume muito mais a feição de um programa de alimentação, visando complementar a dieta diária de crianças de 0 a 6 anos entre as classes populares, através de creches [...] (VIEIRA 1986, p. 247).

Segundo Rosemberg (1997, p. 148), o projeto Casulo só foi implantado em larga escala porque estava em consonância com a doutrina da segurança nacional, que alcançou, dessa forma, até a educação das crianças pequenas. A autora apresenta os seguintes argumentos de forma a corroborar seu pensamento:

(1) adotar um novo discurso da prevenção; (2) propiciar uma entrada direta e visível do Governo Federal no nível local, sem passar pelas administrações estaduais; (3) basear-se em pequenos investimentos orçamentários, apesar de ser um programa de massa, adotando a estratégia da participação da comunidade, ajustando-se, pois, ao modelo econômico preconizado pelo Estado de Segurança Nacional.

O Projeto Casulo adota a estratégia da participação da comunidade para reduzir os custos e já na primeira avaliação, realizada em 1977, destacava as dificuldades oriundas do modelo adotado, a saber: “[...] a baixo custo com apoio da comunidade: falta de pessoal capacitado; [...] inadequação do espaço físico e falta de água nos locais em que a creche era implantada; falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos” (LBA, Avaliação do Projeto Casulo, 1978, p. 12, apud ROSEMBERG, 1997, p. 150).

Após a avaliação do Projeto Casulo, indicam-se as causas das dificuldades constatadas, entre outras, a falta de preparo do monitor. Entre as críticas a esse projeto, relata-se: a insuficiência de recursos, resultando na precariedade do trabalho; o recair dos custos de complementação sobre a comunidade; a inadequação dos prédios; deficiência de pessoal docente; excesso de pessoal técnico administrativo; falta de programação pedagógica (SILVA, 1997).

Outra solução de emergência foi o Programa de Atendimento ao Pré-Escolar (Proape) desenvolvido a partir de 1976 pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (Inan), órgão do Ministério da Saúde. Este último mediante convênio com o governo do Estado de Pernambuco, inicia sua implantação que posteriormente já no início da década de 1980, estende-se a outros estados, dirigido às crianças em idade pré-escolar (SILVA, 2000). O referido programa, de caráter recreativo e nutricional, acontecia em espaços ociosos, podendo ser um salão nas associações de moradores, ou qualquer outro espaço cedido para tal, contava com uma professora, uma monitora e a ajuda de mães, que desenvolviam atividades lúdicas e recreativas. As crianças recebiam, ainda, alimentação. “O PROAPE procura ser um programa para as crianças integradas em seu contexto social e familiar. Vai mais longe, conta com a comunidade na sua execução, com os pais nos seus serviços, com as mães nas atividades diárias junto às crianças [...]” (DIDONET, 1981, p. 44). O Proape foi, posteriormente, incorporado à rede oficial de ensino. Silva (2000, p. 92-3), percebe o cerne das políticas dessa época, ao afirmar:

O PROAPE era uma alternativa de educação de fácil expansão e de baixo custo [...] Foi uma forma que o MEC e algumas secretarias estaduais de educação encontraram para aumentar o número de crianças atendidas na faixa de 4 a 6 anos de idade sem ter que destinar verbas para a construção e/ou ampliação dos prédios escolares, nem para a formação de profissionais para a educação pré-escolar.

O PROAPE era um projeto que estava de acordo com as diretrizes da política social dos governos autoritários, ou seja, um projeto elaborado pelo poder central que pretendia-se universal, capaz de ser implantado em todo o território nacional e que visava a massificação do atendimento pré-escolar. Ou seja, o importante era se criar grandes projetos, ampliar o atendimento e assim, aumentar as estatísticas.

Tal programa parece bem a gosto de determinados governantes que concebem a educação de crianças pequenas, especialmente as provenientes de camadas de baixa renda, mais como uma ação caritativa, do que como um direito que deve ser garantido por meio de políticas públicas de caráter universalista.

De acordo com Assis (1981) e Silva (1997), outro programa, patrocinado pelo MEC, para outros estados brasileiros, foi o Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre), cujo fundamento

encontra-se na teoria de Piaget. Este atendia crianças de 3 a 7 anos de idade, tendo sido aplicado, experimentalmente, nas escolas de Campinas, durante os anos de 1974 e 1975, em decorrência da pesquisa *Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança*, desenvolvida pela Faculdade de Educação da UNICAMP. A pesquisadora e idealizadora do Proepre assim descreve o programa:

- a) visa ao desenvolvimento global da criança em seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor, por isso os enfatiza igualmente;
- b) tem como fundamento psicológico a teoria piagetiana e, portanto, foi estruturado de acordo com os princípios básicos desta teoria;
- c) emprega estratégias e práticas educacionais que refletem coerentemente os pressupostos teóricos nos quais se apóiam;
- d) foi organizado de maneira a propiciar à criança uma variedade de experiências que estimulam sua atividade espontânea, que é condição indispensável para o seu desenvolvimento;
- e) apresenta uma estrutura flexível a fim de atender as necessidades e características peculiares das crianças, independente do seu meio sócio-econômico-cultural, podendo, portanto, ser adaptado às diferentes regiões;
- f) pode utilizar material pedagógico simples e acessível, proveniente de recursos disponíveis na comunidade;
- g) pode ser aplicado tanto em escolas comuns como em ambientes improvisados. (ASSIS, 1981, p. 28).

A partir de 1980, o MEC firma convênio com a FE/UNICAMP, atendendo solicitação de determinadas unidades da federação, com o objetivo de desenvolver um projeto de formação de “recursos humanos” para a educação pré-escolar. Em uma primeira etapa implanta o projeto nos Estados de Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e no Distrito Federal. Posteriormente, em 1982, o mesmo foi estendido a outras unidades da federação que o solicitaram, a saber: Alagoas, Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato-Grosso do Sul, Santa Catarina e Sergipe.

Em relação a uma das características do Programa acima citado, qual seja, a de apresentar “[...] uma estrutura flexível a fim de atender às necessidades e características peculiares das crianças, independente do seu meio sócio-econômico-cultural, podendo, portanto, ser adaptado às diferentes regiões” (ASSIS, 1981, p. 28), em seu mestrado, Silva (1997, p. 91) avalia como o Proepre foi implantado no Mato Grosso do Sul: “o projeto era um ‘pacote’ produzido e embalado na cidade de Campinas (SP), comprado pelo MEC e oferecido aos estados e municípios sem a menor preocupação com a diversidade da realidade brasileira quanto às questões econômicas, sociais e culturais”.

Silva (*op. cit.*) questiona a concepção de criança aí subjacente: se é um programa que pode ser aplicado em qualquer lugar e para qualquer criança, presume-se que a concepção de

criança subjacente é a de uma criança universal, igual a todas as demais, em todas as épocas, portanto a-histórica, descontextualizada. Nesta concepção, o aspecto cognitivo das crianças segue o mesmo “esquema”, concepção bastante contestada nos meios educacionais, por desconsiderar tanto a cultura, como o caráter de classe que, em geral, determinam o pertencimento social da criança e conseqüentemente as oportunidades para a escolarização.

Entre os argumentos apresentados por Silva (1997) em relação à importação de pacotes está a desconsideração em relação à competência instalada na região, tanto no que concerne às professoras da rede pública, quanto da própria Universidade que, juntas, com maior conhecimento e vivência da situação local, poderiam elaborar um programa que tivesse mais “a cara” da região e de suas crianças. Importar “pacotes”, afirma Silva era a forma de proceder dos militares na época da ditadura.

Desta época há outro programa, dirigido às crianças de 4 a 6 anos de idade, desenvolvido pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, que será abordado em um capítulo específico.

Como se depreende de toda essa análise, prevalecem na política educacional para a Educação Pré-Escolar, à época da ditadura militar, programas de caráter nutricional, recreativo, preventivo e compensatório, entendendo por políticas preventivas: “[...] o conjunto de medidas governamentais que, se bem adequadas, deveriam, no limite, produzir o mínimo de desigualdade social” e por políticas compensatórias as “[...] medidas destinadas a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação [...]” (SANTOS, apud GERMANO, 1990, p. 122), voltadas à prevenção do fracasso escolar no ensino de 1º Grau. Daí a implantação de diferentes programas emergenciais.

Estes programas, porém, em especial aqueles desenvolvidos no final da década de 1970 e início da década subsequente, devem, em grande parte, sua existência à pressão exercida por novos personagens – os movimentos sociais³⁴ – que entram no cenário da história brasileira. Este novo sujeito é social, coletivo, descentralizado, tendo mesmo surgido antes das teorias que o designaram. No seu interior, indivíduos que estavam “[...] dispersos e privatizados, passam a definir-se, a reconhecer-se mutuamente, a decidir e agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas” (CHAUI, 1995, p. 10). Tais sujeitos são alçados

³⁴ Para Sader: “As referências empíricas dos estudos sobre os movimentos sociais são as mais diversas: uma categoria sindical de trabalhadores, uma comunidade de base ou o conjunto das comunidades, favelados de uma determinada favela ou de uma vila, moradores de um loteamento clandestino que se organizam, mulheres de clubes de mães, o ‘movimento popular’ pensado como um conjunto de movimentos etc. [...]” (Sader, 1995, p. 46).

ao nível de “[...]‘celebridade da abertura’ para a democratização [...]” (GERMANO, 1990, p. 311). Destacam-se, de maneira especial, os movimentos sindical, estudantil e dos bairros. Tais movimentos sociais, de natureza popular, criam condições para o exercício da democracia, o que, no entanto, não significa que a “[...] a sociedade brasileira seja organizada e participativa [...]” Apesar disso, é preciso reconhecer que as organizações de interesse tornaram-se parte importante da vida nacional [...]” (CUNHA, 1991, p. 21).

Entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e, “[...] a partir de 1974, as reuniões anuais da SBPC, – o mais importante ‘fórum’ acadêmico e científico do país –, se transformavam, cada vez mais, em palco de discussões políticas e de oposição ao Regime [...]” (GERMANO, 1990, p. 359), juntamente com a imprensa alternativa, que publica jornais como Pasquim, Movimento, Opinião (GERMANO, 1990), somados a outras entidades que vão surgindo – organizações de bairro, associações de moradores, o movimento estudantil, tendo à frente a União Nacional dos Estudantes – UNE, mobilizam-se contra a ditadura, criando um ambiente muito rico de participação, efervescência política e reivindicação pela volta do Estado de Direito, bem como de protesto contra a repressão, a tortura, a corrupção, o arrocho salarial, etc.

No âmbito educacional, do cruzamento entre o movimento sindical dos professores e a difusão da crítica acadêmica às políticas educacionais praticadas pela ditadura militar, amplia-se o espaço do debate, contribuindo para que novos sujeitos entrem em cena: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que, fundada em 1976, consolida-se em 1979, tendo com finalidade: “[...] a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil” (ANPEd, 2006) e a Associação Nacional de Educação (Anede), tendo como finalidade “[...] atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e justiça social” conforme o Art. 2º de seus Estatutos (Revista da ANDE, n. 10, contracapa). Tais entidades terão importante papel na convergência das lutas contra a política educacional do regime militar e pela democratização do país.

Nessa luta, destacou-se, também, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), criada em 1945, como Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). A CPPB, já em 1948, destacou-se na luta pela escola pública e gratuita, em função do projeto de LDB que,

encaminhado ao Congresso Nacional transformou-se na Lei 4024/61. Em 1979, a CPPB modifica seus estatutos, passando a incorporar os professores secundários dos antigos ginásios, recebe a denominação de CPB e, no início da década de 1980, organiza o sindicalismo docente, mesmo em uma época em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Em 1990, novas modificações estatutárias ocorrem e a CPB passa a denominar-se Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), unificando várias federações setoriais da educação em uma mesma entidade nacional, intensificando, desse modo, a luta pela escola pública e gratuita.

Os funcionários técnico-administrativos das universidades públicas também criaram, em 1978, a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra) que, em geral, tem atuado articuladamente, com o movimento docente (CUNHA, 1991).

No âmbito da Universidade Estadual de Campinas foram criados, em 1978, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), que passa a editar a Revista Educação e Sociedade e o Caderno Cedes.

De acordo com Campos (1990), remonta a esta época, década de 1970, a preocupação dos movimentos sociais com as creches. Tal reivindicação originava-se tanto do movimento popular dos bairros como do movimento feminista, que em 1979, criam um movimento específico denominado Movimento de Luta por Creches. De acordo com Faria (1999, p. 25):

[...] Antes mesmo dos educadores participarem dessa luta, o movimento feminista e o movimento sindical, desde os anos 70, ao lado da luta contra a ditadura militar, já reivindicavam creches. Em um primeiro momento, ainda sem muita clareza sobre os direitos de as crianças pequenas serem educadas também fora da família – bandeira essa levantada os anos 80 – as creches eram reivindicadas no bojo dos direitos da mulher trabalhadora [...].

Ressalto, contudo, que desde a década de 1930 já se pensava no Estado de São Paulo em se construir um espaço destinado aos filhos dos trabalhadores. Mário de Andrade cria, então, os parques infantis cujo lema “[...] educar, assistir e recrear pode *também* ser visto como uma 'pedagogia' que assegurava o direito da criança ser criança, levando em consideração todas as dimensões humanas – física, intelectual, cultural, lúdica, artística etc [...]” (FARIA, 1999, p. 34).

No nível da educação superior, em 1981, os/as professores/as das universidades públicas, a partir das associações docentes das unidades federadas decidem fundar a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), que tem se empenhado pela democratização da educação superior, pelo seu caráter público, gratuito e de qualidade socialmente referenciada

(CUNHA, 1991).

Ainda conforme Cunha (1991), a Anped, o Cedes e a Ande promoveram, a partir de 1980, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Até 1988, foram realizadas, segundo Höfling (2006) seis³⁵ conferências, que vieram a fortalecer a luta em favor do Estado de Direito, tendo apoio decisivo das instituições de ensino superior dos locais em que se realizavam as conferências, que contaram com recursos das agências oficiais de financiamento.

Destaco, por fim, desse período, a decisão tomada em 1983, por educadores e educandos de todo o país (reunidos em Belo Horizonte), por ocasião da realização do Encontro Nacional sobre a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”. Nesse encontro, promovido pela Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) constataram a necessidade de dar continuidade às discussões sobre os cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, decidindo, então, criar a Comissão Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que assumiu a coordenação das discussões sobre a formação de professores/as em nível nacional, transformando-se, posteriormente, na Associação Nacional pela Formação de Educadores (Cf. Anfope, 2006)³⁶.

Em 1982, o Mobral começa a publicar a Revista Criança como informativo dirigido aos “monitores” desse Programa em todo o Brasil, assim permanecendo até a edição de outubro de 1985. A Revista, objeto de estudo desta Tese, notadamente no período em que a mesma foi publicada pelo Mobral será abordada no terceiro Capítulo.

³⁵ Informação prestada à autora deste trabalho durante a cerimônia de defesa desta tese, no dia 04 de agosto de 2006.

³⁶ Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/cnspbc. Acesso em 2006.

2. O MOBREAL E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.1. O Mobral

Este capítulo propõe-se a entender as razões que levaram o Mobral a atuar na Educação Pré-Escolar, visto que seu público alvo não eram as crianças. Pesquisando em documentos oficiais, os dados encontrados, principalmente sobre o Mobral, ratificam uma tendência da Educação Brasileira, qual seja, a proliferação de vários órgãos com o mesmo objetivo, criando uma estrutura paralela, ao invés de se investir naquele órgão que por força da lei tem dadas funções. Saviani (1984, p. 52) escrevendo sobre o Mobral, antes de sua extinção, pergunta:

[...] Quem desconhece as funções econômicas e político-ideológicas que vêm sendo desempenhadas por este Movimento Brasileiro de Alfabetização [...]? Quem ignora o estigma que ele representa, entre educadores e educandos, e na sociedade em geral, como o protótipo da educação de baixa qualidade, alienadora e domesticadora? [...].

A questão da alfabetização de adultos já vinha sendo enfrentada pelo governo brasileiro com a criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em janeiro de 1964, utilizando a Pedagogia de Paulo Freire. O PNA foi extinto no dia 14 de abril de 1964 (RIBEIRO, 2000), logo após o golpe militar do mesmo ano e, para se contrapor a esse programa que além de ensinar a ler, escrever e contar, conscientizava, foi criado o Mobral pela lei n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967.

O Mobral, tinha como objetivo desenvolver, prioritariamente a alfabetização funcional, tendo como instrumento para isso, principalmente a educação continuada de adolescentes e de adultos (COSTA E ROCHA, s/d). Pelo decreto de sua criação, seria seu presidente o titular do Departamento Nacional de Educação. Posteriormente, de acordo com o Decreto Lei n.º 665 de 02 de Julho de 1969, a nomeação do presidente do Mobral seria feita pelo Presidente da República, mediante proposta do Ministro da Educação e Cultura. Além do presidente, o Mobral contava ainda, na sua estrutura, com um secretário, um conselho administrativo – composto por cinco membros – e um conselho de curadores – com três membros – escolhidos pelo Ministro da Educação e Cultura, dentre pessoas com conhecimentos especializados, ou interesse especial pelo problema de alfabetização (DI RICCO, 1979).

Para desincumbir-se de suas funções, o Governo Federal criou uma Fundação, com

personalidade jurídica, sediada no Rio de Janeiro que contava com autonomia administrativa e financeira e visava entre seus objetivos à “[...] alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos [...]” (BRASIL, INEP, 1967, p. 354). Referida fundação estava vinculada ao Ministério da Educação e Cultura.

O Mobral, embora tenha sido criado em 1967, começou a funcionar em 1970 com recursos provenientes da Loteria Esportiva Federal e das deduções do imposto de renda. A Loteria Esportiva Federal destinava trinta por cento da sua renda líquida para programas de alfabetização, de acordo com o Decreto-Lei n.º 594 de 27 de maio de 1969, enquanto do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas, no exercício financeiro de 1971 a 1973, poderiam ser deduzidos de um até dois por cento das quantias destinadas à aplicação nos programas de alfabetização aprovados pela Fundação Mobral, de acordo com o Decreto-Lei n.º 1.124 de 8 de setembro de 1970 (COSTA E ROCHA, s/d.). Essa Fundação possuía em seu organograma um órgão central, um órgão regional e um órgão estadual, sendo os três órgãos de caráter normativo. Apenas no âmbito municipal, encontra-se um órgão de caráter executivo, vinculado ao Mobral. O órgão central é responsável pela política educacional, elabora também as diretrizes didáticas e encarrega-se do planejamento, controle e avaliação, contando com recursos financeiros e prestando assistência técnica. O órgão regional exerce as funções de coordenação, controle, avaliação no âmbito regional, prestando assistência técnica e contando para essas funções com recursos humanos. O órgão estadual possui as mesmas incumbências dos órgãos regionais, limitando sua abrangência ao nível estadual. Já o órgão municipal, composto por representantes de “[...] todas as forças vivas da comunidade” (COSTA E ROCHA, s/d, p. 37) tem como competência: a definição de áreas, levantamento do número de analfabetos, levantamento e diagnóstico do que está sendo feito em alfabetização, planejamento, execução da campanha, treinamento, acompanhamento, avaliação, fiscalização, aspectos legais da cidadania e outros (COSTA E ROCHA, opus cit.).

Esse órgão possuía ainda um sistema de supervisão nas diferentes esferas nacional, estadual e municipal. A supervisão geral tinha sua sede no Rio de Janeiro, enquanto que os supervisores estaduais nas Unidades Federadas e, os de área, nos municípios. Possuía também uma boa estrutura física – instalações, telex, máquina de escrever, copiadora, telefone, etc. – considerada, tecnologia de ponta, na época (LEITE FILHO, 2006).

O grupo de trabalho que propôs a criação do Mobral,

[...] No custo, não considerou despesa com aluguel de locais para a alfabetização, em virtude da natureza do Movimento aconselhar que os mesmos fossem obtidos gratuitamente, com a utilização dos próprios sistemas de ensino formal já estabelecidos e graças à colaboração da comunidade. (COSTA; ROCHA, op. cit, p. 10-11)

Este documento tipifica os recursos físicos que seriam considerados como postos de alfabetização “[...] escolas, clubes, igrejas, centros de culto, fábricas, galpões, etc., quartéis, sindicatos, hospitais” (Idem, p. 38), isto é, os mesmos espaços que, posteriormente serão utilizados pelo Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, programa pelo qual o Mobral se responsabilizou, espaços estes que estão sugeridos também na RC. Trata-se de uma prática de aproveitamento dos espaços, ditos ociosos, da comunidade, prática sempre presente quando se trata de trabalhar com camadas sociais de baixo poder aquisitivo.

Como nos diz Leite Filho (2006), havia muita publicidade em relação a esse programa de alfabetização, chegando a existir “[...] um setor de captação de recursos que atuava junto às empresas privadas divulgando o Programa de Alfabetização e seduzindo-as a indicarem um % do seu imposto de renda devido à Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização [...]” (LEITE FILHO, 2006)³⁷. Os recursos humanos de que o programa dispunha para a alfabetização constituíam-se de professores, normalistas, estudantes, outros profissionais e voluntários e para os postos de alfabetização, de acordo com o mesmo documento, podem servir de espaço físico escolas, clubes, igrejas, centros de culto, fábricas, galpões, quartéis, sindicatos e hospitais. Com grande alarde e no contexto da euforia do “milagre econômico”³⁸ o Mobral começa a funcionar e, já tendo criado uma significativa estrutura administrativa, pois contava com apoio das autoridades do regime militar, a expectativa era que este pudesse contrapor-se ao Movimento de Cultura Popular – MCP, que a partir de 1964 quando ocorreu o golpe militar, começava a espalhar-se Brasil afora, adotando a pedagogia freireana que alfabetizava jovens e adultos buscando fazer, dialeticamente da leitura da palavra um instrumento para a leitura do mundo e desta uma leitura para aquela. Iniciada em 1962, tal experiência – realizada quase anonimamente –, com cinco analfabetos e depois repetida em Angicos/RN, com o mesmo sucesso, passou a ser adotada, oficialmente em todo território nacional, como proposta do governo federal (GÓES,

³⁷ Entrevista concedida à autora em março de 2006

1989). O golpe de Estado que em 1964, instalou no país, a ditadura militar interrompeu autoritariamente esse projeto. Seu idealizador, o educador Paulo Freire, foi preso e exilado. Januzzi (1979) em estudo confrontando sob o aspecto pedagógico a proposta de Paulo Freire e do Mobral desvela que enquanto este propõe a integração à sociedade, o método de Paulo Freire leva à conscientização. Freitag (1979, p. 91) referindo-se aos dois métodos diz:

[...] Podemos dizer que o *método* (do Paulo Freire) foi refuncionalizado (pelo MOBREAL) como prática, não de liberdade, mas de integração ao 'Modelo Brasileiro' ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil.

Paulatinamente, o órgão vai expandindo suas atividades. Ao lado do Programa de Alfabetização Funcional e Educação Integrada, outros programas foram desenvolvidos como: Mobral Cultural, Programa de Profissionalização, Programa de Autodidatismo, Programa de Ação Comunitária para a Saúde e Programa Diversificado de Ação Comunitária. Desse modo, além de aumentar seu raio de ação, em virtude da forma como estava organizado, o Mobral possibilitava, ainda, alargar sua abrangência até a totalidade dos municípios brasileiros, dada a existência de uma verdadeira rede de conexões verticalizadas e horizontalizadas. Foi o que ocorreu em 1973, quando o Mobral diante da estrutura de que dispunha, “[...] completou sua penetração na totalidade dos municípios brasileiros e opera com mais de 100.000 Postos de Alfabetização” (BRASIL, 1987, p. 431). Continua o documento: “[...] o que significa haver, em qualquer parte do território nacional, uma classe, um alfabetizador e uma organização comunitária na luta pela erradicação do analfabetismo” (Idem, p 431).

Esse agigantamento, contudo, só contribuiu para que essa Fundação se afastasse cada vez mais dos seus objetivos, fato que foi constatado nas mais diferentes avaliações, inclusive por técnicos da própria instituição, pelos depoimentos prestados na CPI, pela opinião pública e por pesquisadores da área acadêmica, como se verá a seguir:

O primeiro sinal do fracasso retumbante do Mobral foi dado pelo resultado das eleições legislativas de 1974. Abandonando a opção equivocada do 'voto nulo', as oposições ao regime militar apresentaram plataformas e candidatos que conseguiram amplo apoio popular. O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) derrotou o outro movimento de alfabetização (Mobral), que pretendia formar eleitores para o partido do governo autoritário, a Aliança Renovadora Nacional. Mesmo tendo alardeado a alfabetização de 6,3 milhões de pessoas de 15 a 35 anos de idade, em apenas quatro anos de

³⁸ Período de crescimento econômico porém com sacrifício da população devido aos baixos salários, embalado pelo slogan de que é preciso o bolo crescer para depois dividi-lo (SAVIANI, 1984; SKIDMORE, 1988)

funcionamento, os militares viram que o Mobral, se estava preparando eleitores, era para o MDB. Além do mais, alguns pesquisadores daquela instituição educativa começaram a mostrar resultados de seus levantamentos que endossavam as críticas dos educadores opositoristas: na realidade, o Mobral estava alfabetizando muito pouca gente, os dados estatísticos escondiam as elevadíssimas taxas de evasão e os métodos pedagógicos eram inadequados aos analfabetos visados. (CUNHA, 1989, p. 59)

Esta avaliação denota a real finalidade do Mobral, visto que analfabetos não podiam votar. Tal finalidade constituía uma tarefa urgente, qual seja, a de transformar 33,6%³⁹ da população analfabeta em 1970 em igual número de eleitores. A insatisfação com o regime militar, porém, era cada vez mais evidente, tanto que os votos foram para o partido da oposição, à época o MDB. Assim se explica Cunha (1989) ao ter afirmado que o MDB derrotou o outro movimento, isto é, o de alfabetização, em 1974.

Fazendo alusão à reforma universitária de 1968, que com suas medidas disciplinares serviu de cooptação e controle dos estudantes, Freitag (1979, p. 89), na perspectiva de analisar o construto ideológico desse programa de alfabetização, afirma que o Mobral não teve sorte diferente e “[...] pode ser considerado uma medida de cooptação e contenção do operário]...]”, desvelando assim, a real finalidade do programa. Outras avaliações, não menos contundentes, são perceptíveis na voz de políticos e autoridades desse período histórico. O Senador João Calmon⁴⁰ (1991, p. 24-5), referindo-se ao Mobral assim se pronuncia:

[...] o Mobral foi alvo de uma iniciativa minha, pois aos poucos ele fora se desviando de sua proposta original, ingressando em novos campos. Considerei inaceitável, por exemplo, a criação, por decisão de seus próprios dirigentes, de um Mobral infanto-juvenil, para criança entre dez e 14 anos de idade, que concorreria diretamente com a escola regular. Denunciei essa aberração da tribuna do Senado. Foi pedido então pelo Senador Franco Montoro, baseando-se na minha denúncia, a formação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar a ação do Mobral. [...]. O resultado dessa CPI foi extremamente chocante porque cada depoimento equivalia à abertura de uma cloaca, tais eram as irregularidades, os desvios e as distorções do Mobral.

Em 1975, foi instalada no Senado Federal uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Mobral, que orientou o MEC a dar “Estrito cumprimento da alfabetização funcional, educação continuada de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 1978, Tomo I, p. 56). A própria CPI reconhece que o Mobral não cumpriu as finalidades para as quais foi criado, mesmo utilizando eufemismo na linguagem, para o grave problema do analfabetismo. Referindo-se a essa situação encontra-se

³⁹ In: Referenciais básicos para a educação de adultos no âmbito do Mobral (Brasil, 1984, p. 11).

esta manifestação:

[...] De fato, mesmo na faixa etária empiricamente a mais alfabetizada, a de 15 a 19 anos, a taxa de analfabetos era ainda de 13,7%. À luz destes dados e da inflexão negativa verificada no processo de expansão de matrículas de alunos alfabetizados pelo MOBREAL desde o biênio 1975/76 (IBGE/Anuário Estatístico do Brasil, 1977, p. 251), não parece viável prever-se melhoria acentuada na situação de alfabetização, inclusive pela rarefação das pessoas ainda analfabetas em áreas mais subdesenvolvidas e pela ocorrência natural de retrocesso à condição de analfabetos por parte de pessoas alfabetizadas através de programas intensivos. (BRASIL, Tomo III 1979, p. 19 apud Senado Federal, CPI do MOBREAL, Tomo II, p. 579-80)

Uma outra avaliação sobre o Mobral, feita por Clóvis Salgado⁴¹, referindo-se as campanhas de alfabetização diz: “[...] Muito mais tarde surgiu o MOBREAL, cuja eficácia é relativa, uma vez que não estanca (sic) fonte do analfabetismo, a criança sem escola” (BRASIL, Tomo I, 1978, p. 180). Já Passarinho,⁴² em pronunciamento feito em 1977 na Comissão de Educação e Cultura do Senado afirma:

A nossa concepção de MOBREAL foi de ele atender àqueles que haviam perdido a oportunidade de estudar e não para crianças.
[...] Para mim o MOBREAL é uma solução, e só pode ser desmoralizada num único ponto em que pode haver dúvida sobre o MOBREAL, que é a regressão. (BRASIL, Tomo I, 1978, p. 268)

Até o próprio Ministro da Educação que colocou em funcionamento o Mobral esboça uma crítica a esse programa. Ao responder a pergunta: Por que a eficiência do Mobral para adultos foi pensada também para as crianças de 4 a 6 anos? Por que foi decidido terminar o Mobral para adultos, formulada para esta Tese, Kramer (2006) responde:

Além dos pontos levantados acima, vale dizer que do meu ponto de vista não se trata de eficiência. Ao contrário, trata-se do seu total fracasso. A decisão de terminar com o programa de educação de adultos deveu-se a este fracasso.
Lembro que o Mobral já vinha diversificando a sua atuação na área de educação de jovens e adultos para programas de saúde, projetos culturais e comunitários.

Como se depreende, muito embora não tenha se desincumbido da tarefa para o qual foi criado, visto que o índice de analfabetismo continuava elevado, agigantava-se e paulatinamente

⁴⁰ João Calmon, capixaba, foi Deputado Federal por dois mandatos (1963-1967 e 1967-1971) e por três mandatos consecutivos Senador da República (1971-1979, 1979-1987 e 1987-1995). (Calmon, 1991).

⁴¹ Clóvis Salgado, ex-Ministro da Educação no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (BRASIL, 1978)

vai expandindo suas atividades. Além das já citadas, acrescenta-se ação cultural junto às populações das periferias urbanas e na zona rural e a educação pré-escolar.

A partir de 1981, na Fundação Mobral ocorrem transformações técnico-administrativas, passando esta a ter um compromisso mais efetivo com as políticas e diretrizes emitidas pelo Ministério da Educação e Cultura. O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos, período compreendido entre 1980-1985 define como áreas prioritárias de ação a Educação Básica e o Desenvolvimento Cultural. Para cumprir tais diretrizes, o Mobral redefine sua atuação “[...] em apoio às ações da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, para o desenvolvimento da Educação Básica nas Unidades da Federação, que, na ocasião, se traduziam, prioritariamente, no atendimento as áreas da educação pré-escolar e do ensino supletivo” (BRASIL, 1984, p.10). E continua este documento:

Para esse reposicionamento do MOBREAL no sistema educacional brasileiro, contribuiu, também, o reconhecimento pela opinião pública do relativo insucesso na redução das taxas de analfabetismo, fato esse constatado pela divulgação dos dados do Censo Demográfico de 1980.

Esperava-se que a ação do MOBREAL fosse suficiente para que se chegasse ao índice de 10% de analfabetismo no ano do recenseamento (1980). Entretanto, este índice, que era 33,6 para a população de 15 anos e mais, em 1970, caiu apenas para 25,7%, em 1980. O próprio número absoluto de analfabetos subiu de 18.147 mil para 18.983 mil, ao longo da década de 1970. (Idem, p. 10-11)

Eis, portanto, alguns dos motivos por que o Mobral passa a atuar na Educação Pré-Escolar. Falando sobre as razões políticas que levaram o Mobral a aceitar a incumbência do MEC para atuar na Educação Pré-Escolar, Didonet (2006)⁴³ assim se manifesta:

O Mobral foi criado pelo governo para enfrentar o problema do analfabetismo no país. Sua missão era alfabetizar jovens e os adultos. No entanto, foi desenvolvido, na época, um argumento de que era impossível acabar com o analfabetismo atuando apenas na faixa etária jovem e adulta, porque todos os anos novos brasileiros chegavam a essa faixa sem o domínio da leitura e da escrita. Todos os esforços do MOBREAL, como de campanhas e programas que haviam sido desenvolvidos nos quarenta anos anteriores, pareciam inócuos ou ineficazes. Era-lhes feita a pergunta se não estavam alfabetizando. E a resposta era de que haviam alfabetizados tantos milhões...Por que o número de analfabetos continuava aumentando? Porque a escola não chegava a todos, que cresciam à margem da escolarização, porque a escola de ensino fundamental expulsava metade de seus alunos antes de lhes dar quatro anos de escolarização... havia a regressão ao analfabetismo etc.

Como o MOBREAL era um órgão vinculado ao MEC e o seu Presidente era nomeado pelo Ministro da Educação, a instituição foi solicitada a atuar na educação infantil para ampliar a ação pública do governo federal nos primeiros anos de escolarização das

⁴² Jarbas Passarinho, Ministro da Educação no Governo Médici.

⁴³ Em entrevista concedida à autora em 2006.

crianças dos meios sócio-econômicos mais pobres. Já na época muitos técnicos entendiam que a pré-escola desenvolvia habilidades da criança que a preparavam para a alfabetização, colocando-a em contato com o mundo dos livros, da escrita, dos textos.

Verifica-se que Didonet (2006) ratifica algumas das razões já apresentadas em documentos, ou por autoridades da época para atuar também na pré-escola e acrescenta a importância deste nível de educação como forma de colocar a criança em contato com livros, e textos e para a ampliação da ação pública do governo federal. Refere-se também a um argumento utilizado na época: sem garantir a permanência de todas as crianças no ensino fundamental sempre teríamos mais analfabetos.

Saviani (1984, p. 55) evidencia que o milagre econômico não havia acontecido, pois “[...] o bolo já cresceu, já foi cortado, comido, e o povo sequer viu as migalhas, ficou apenas com os estragos da festa. Agora, procura-se conchamar a população para trabalhar conjuntamente, solidariamente, na solução dos problemas comuns [...]”. E mencionando o fato de o Mobral passar a atuar na Educação Pré-Escolar, pronuncia-se assim:

Quando o MOBREAL estava para completar seus 10 anos, começou-se a falar na sua extinção. Depois, optou-se por mantê-lo, embora a proposta de alfabetização e de educação integrada já não fosse mais o ‘seu forte’ (a ênfase estava nos programas de ação comunitária). Em 81, o MOBREAL começa a investir em novo programa: a pré-escola. Será que não existem mais adultos analfabetos no Brasil? Ou será que alfabetizá-los já não é algo tão necessário?... (Idem, p.55).

Os dados analisados mostram que o Mobral não conseguiu atingir os objetivos para os quais foi criado. Porém, entre os indícios do por quê não atingiu podem ser encontrados na discrepância entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Entre estes últimos, estaria o de preparar eleitores para o partido do governo e assim continuar exercendo o poder político, porém, como a realidade é dialética, isso não aconteceu. Então, tentando uma sobrevivência e com uma estrutura significativa, amplia e diversifica suas atividades, inclusive atuando na Educação Pré-Escolar.

2.2. O Programa Nacional da Educação Pré-Escolar⁴⁴

Para melhor compreender o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar implantado pelo MEC, em 1981, torna-se necessário contextualizar esse nível de educação na legislação da época, mormente a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional n. 1 de 1969, não se pronunciavam acerca da educação anterior a 7 anos de idade. A Lei 5.692/71 já referida anteriormente, pouca ou nada importância atribuiu a esse nível de educação.

A atenção às crianças, principalmente aquelas que possuem baixo poder aquisitivo em nosso país apresenta uma trajetória que se inicia com políticas de caráter médico e sanitário, continua incidindo sobre o aspecto nutricional e social, e por fim aponta no campo educacional. Assim, naquele particular momento histórico, as idéias mais recorrentes em documentos oficiais para justificar a Educação Pré-Escolar, atribuem a ela diferentes papéis como o de: elevar o nível de aproveitamento da escolaridade obrigatória; reduzir a distorção idade/série no Ensino de 1º Grau; diminuir as taxas de evasão e repetência na primeira série, que precisava estancar a fonte que produz o analfabetismo como é ilustrativo desta postura o texto abaixo:

[...] a educação pré-escolar atuava no período mais sensível do desenvolvimento e da aprendizagem, que são os primeiros anos de vida, que tinha uma finalidade em si mesma, enquanto desenvolvimento da criança, mas que, também gerava efeitos positivos na seqüência do processo de aprendizagem no ensino fundamental. (DIDONET, 2006)

Políticas compensatórias no que concerne aos aspectos nutricionais, culturais e educacionais também se faziam presentes, como vimos em diferentes programas já referenciados. Porém o debate de que a educação pré-escolar já se justificava “[...] independentemente dos problemas da escola de 1º Grau e dos efeitos que possam ter sobre ela [...]” (JOBIM; SOUZA, 1984, p. 14) já estava instalado. As verdadeiras razões para se implantar a Pré-Escola encontram-se:

[...] inicialmente, nas necessidades próprias da criança e nas formas como estas podem ser satisfeitas pelo ambiente. Mesmo porque uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre desloca injustamente para ela a

⁴⁴ Agradeço vivamente à Vital Didonet por ter me enviado uma cópia do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

responsabilidade de uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social. (JOBIM E SOUZA, 1984, p. 14)

Frequentar a Pré-Escola não se constituía ainda em um direito de todas as crianças brasileiras, pois essa conquista se dará com a Constituição de 1988 na qual, pela primeira vez, as crianças de 0 a 6 anos são nomeadas. Antes as Constituições falavam “todos” têm direito à educação e não se falava nem em creche, nem em pré-escola, nem em idade.

O ano de 1979 foi declarado Ano Internacional da Criança, esse fato motiva os países a apresentarem programas, relatórios enfim demonstrar para a opinião pública a importância que atribuem, no caso à criança. É dessa época (década de 1970) o movimento feminista que inclui entre suas reivindicações o

[...] direito de seus/suas filhos/as a serem educadas pela sociedade em creche – [...]. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas. (FARIA, 2005, p. 1015)

Organizações nacionais e internacionais já vinham insistindo que a educação pré-escolar incidia sobre o período mais sensível da criança para a sua aprendizagem e que a pré-escola tinha funções próprias (JOBIM; SOUZA, 1984), as pesquisas acadêmicas nesse nível de educação começam a ganhar espaço. Todos esses fatores, sem dúvida alguma, contribuíram para que houvesse um ambiente favorável na sociedade e logicamente, o MEC, sensível à voz de todos esses sujeitos toma a decisão de atuar na educação pré-escolar e lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981.

Este documento será exposto a seguir em suas linhas gerais. Nele o MEC apresenta à nação brasileira as razões de sua decisão, define a participação das diferentes esferas administrativas no plano, estabelece as diretrizes e estratégias para o seu desenvolvimento, enfatizando que ao MEC competirá atuar de forma supletiva⁴⁵ em relação aos sistemas de ensino estadual e municipal e que sua atuação se dará através da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SED), Coordenadoria da Educação Pré-Escolar e do Mobral. Afirma ainda que há nos meios educacionais, uma consciência que vem se fortalecendo paulatinamente da importância da educação pré-escolar e que esta decisão transcende o debate predominantemente pedagógico para se inserir nas decisões político-

administrativas, redefine o conceito de ensino fundamental, colocando a Educação Pré-Escolar no contexto da Educação Básica:

[...] A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois, estabelece a base de todo processo educativo, que consiste em a pessoa fazer-se progressiva e permanentemente conquistando-se a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro. (BRASIL, 1981, p. 5).

Esse programa concebe a Educação Pré-Escolar integrada ao sistema de ensino e define responsabilidades de atuação. Tal concepção contida na citação acima irá materializar-se nos debates constituintes e se inscreverá de forma ampliada na LDB/96, sob a denominação de Educação Infantil. Indica ainda o referido programa as razões que levaram o MEC a se decidir pela inclusão prioritária da Educação Pré-Escolar enquanto política, razões essas que passo a elencar a seguir:

“A importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo” (BRASIL, 1981, p. 5).

Neste item o documento dá destaque para as descobertas de algumas ciências como a Psicologia do Desenvolvimento, a Antropologia, a Sociologia e a própria Educação que em seus estudos tem demonstrado que é na primeira infância que ocorre a formação inicial da inteligência e se estabelecem as bases para a formação da personalidade, nesta incluindo o desenvolvimento da linguagem, das funções neuropsicológicas, psicomotoras, bem com as primeiras e marcantes experiências de cunho afetivo.

“As precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira” (BRASIL, 1981, p. 5).

Entre as justificativas do MEC para investir na Educação Pré-Escolar, estão a situação de grande parte das crianças e da família brasileiras que “[...] sofre privações de meios essenciais à saúde, ao crescimento físico, ao desenvolvimento mental, ao equilíbrio emocional, à integração social [...]” (BRASIL, 1981, p. 5), em função do baixo nível sócio-econômico das famílias. A essas carências, diz o documento, podem ser adicionados, ainda, problemas de habitação, higiene, doença, desnutrição, fome e de uma escolaridade muito reduzida. Seria a pré-escola capaz de intervir em todos esses problemas? Reconhecer a existência dessa gama de problemas advindos da pobreza, da desigualdade social e de um sistema social injusto e que condena à miséria grande

⁴⁵ Significa que o MEC atuará para complementar a ação estadual ou municipal, portanto não é sua função precípua.

parte da população, principalmente a parte mais vulnerável que são as crianças pequenas é fundamental, porém não é suficiente, tornam-se necessárias políticas públicas de corte social que assegurem trabalho com salários que garantam cidadania e direitos e mais ainda mudança radical desse sistema.

“As conseqüências negativas dessas privações sobre a vida e o desenvolvimento das crianças, especialmente quando ocorrem nos primeiros anos de vida” (BRASIL, 1981, p. 6).

Alerta o programa para as conseqüências nefastas de todas essas privações acima referidas, enfatizando que um programa voltado para a criança de baixa renda poderá evitar a sua marginalização, tanto do sistema educacional, como da sua integração no meio social.

“A possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar, mediante a oferta de condições que lhes permitam realizar suas potencialidades, crescer e desenvolver-se harmonicamente” (BRASIL, 1981, p. 6).

As três últimas razões apresentadas insistem praticamente nas mesmas questões, ou seja, a situação sócio-econômica pauperizada da maioria da população brasileira. As causas dessa situação alojam-se numa estrutura social injusta e só mudanças radicais podem indicar uma solução. São necessárias políticas que extrapolem o campo educacional, políticas integradas na área de saúde, educação, alimentação e assistência social, que não se restrinjam a medidas de cunho assistencialista e sim políticas de assistência que possibilitem concomitantemente, à criança e a sua família, estarem em condições de poderem usufruir políticas sociais mais amplas e políticas de caráter universal que não só permitam sair desse estado de indigência, mas garantam vida com um mínimo de conforto e satisfações.

O segundo item do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar refere-se ao desafio, tanto para os planejadores como para os administradores e educadores de oferecer Educação Pré-Escolar a todas as crianças, visto que na época (1980) “[...] de 23 milhões de crianças menores de sete anos, das quais cerca de 70% sofrem insuficiência de meios essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento” (BRASIL, 1981, p. 6). O plano traz o entendimento de que os benefícios da Educação Pré-Escolar devem abranger todas as crianças que dele necessitam. Esse é o discurso. Na prática:

[...] É preferível distribuir um pouco para muitos, assegurada a sua eficácia, em vez de muito para poucos, o que acentuaria cada vez mais as desigualdades educacionais. Isso não quer dizer, em absoluto, uma educação pobre para crianças pobres, ou uma escola de segundo nível para crianças de meios carentes, mas a possibilidade efetiva de oferecer a

um grande número de crianças um apoio para superar os condicionamentos negativos a que estão submetidas. (BRASIL, 1981, p. 6/7)

A opção do MEC foi oferecer pouco para as camadas de baixa renda. Isto foi feito. Além de pouco, o critério de qualidade incidia sobre improvisação dos espaços, não profissionalização dos “monitores”, a opção preferencial por utilizar a sucata, com a participação voluntária da comunidade e baixo investimento público.

Para enfrentar o desafio esse programa definiu prioridades “[...] em função da maior necessidade [...]”; adotou métodos que “[...] garantam atender um grande número de crianças com a necessária eficácia e a um baixo custo [...]”; e com “[...] grande mobilização e participação das forças comunitárias [...]” (BRASIL, 1981, 7). Seria suficiente?

O terceiro item do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar fixa as diretrizes:

1. *“Quanto aos objetivos da educação pré-escolar”* (BRASIL, 1981, p. 7). O programa reafirma que a educação pré-escolar tem objetivos próprios, quais sejam desenvolver a criança de forma global e harmônica, de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas, dentro do seu contexto cultural e social. Reafirma ainda, que a Educação Pré-Escolar não tem o caráter de preparar para o nível de ensino subsequente, embora reconheça que na medida em que a criança freqüente esta modalidade de educação estará mais bem preparada para superar, com êxito, os desafios futuros.

2. *“Quanto à igualdade de oportunidades”* (BRASIL, 1981, 8). A democratização das oportunidades educacionais é o ponto fundamental. Encontrar uma vaga na pré-escola é importante, mas não é suficiente. O que pretende o programa é que esse acesso resulte em sucesso. As crianças da favela, dos bairros pobres, dos aglomerados operários e as da zona rural são apresentadas como as que mais sofrem discriminações do sistema econômico e educacional.

3. *“Quanto à integração intersetorial”* (BRASIL, 1981, 8). Neste item, o documento diz que a situação sócio-econômica das famílias das crianças decorre de políticas que priorizam a concentração de renda, em detrimento de políticas redistributivistas, que elevariam o seu nível sócio-econômico. Reconhece a importância da Educação Pré-Escolar, porém não lhe atribui a função de resolver todos os males sociais, pois só com medidas que interrompam o ciclo da pobreza, as famílias terão condições de oferecer meios que possibilitem às suas crianças um crescimento saudável e adequado. A articulação intersetorial integrada entre educação, saúde, alimentação e assistência será perseguida de modo que não haja desperdício, como sejam

otimizadas as competências e os recursos de cada instituição.

4. “*Quanto à integração entre a educação pré-escolar e o 1º grau*” (BRASIL, 1981, p. 8). O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar propõe que a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º Grau façam parte de um continuum, correspondendo à educação da criança, tal é a forma dessa integração, que se enquadra numa perspectiva de atender à lógica interna do processo educativo e do sistema educacional, de estruturar métodos e conteúdos que não só garantam a revisão de métodos e posturas no ensino de 1º Grau especialmente das primeiras séries, mas também a absorção da criança oriunda do pré-escolar por esse nível de ensino.

5. “*Quanto à integração com a família, a comunidade e a cultura*” (BRASIL, 1981, p. 8). Referida integração deve ser buscada porque “Quanto mais nova a criança maior é a sua vinculação biológica e psicológica com sua família [...]” (BRASIL, 1981, p. 8), mas também para que se respeitem as manifestações culturais na qual a criança e sua família se inserem. É, portanto, esse contexto que deve inspirar as canções, histórias, expressões de vivência cultural e até o espaço geográfico e social da pré-escola.

6. “*Quanto à formação do educador pré-escolar*” (BRASIL, 1981, 9). Este item refere-se à preparação daqueles que irão interagir com a criança como professores, pais, “monitores” e serventes. Ressalta, ainda, esse programa, que uma adequada política de formação e treinamento para que se obtenha êxito no trabalho, deve levar em consideração os aspectos sócio-culturais da família e da comunidade. Cabe destacar o quanto o programa é vago, no que concerne à formação, pois não diz exatamente qual seria o nível de escolaridade exigida para o exercício na pré-escola, nem tampouco menciona conteúdos específicos para essa área. Há indícios de que essa fragilidade e essa omissão seja proposital, pois o *know how* do Mobral era justamente trabalhar com “monitores”, em geral são não profissionalizados, com remuneração simbólica, modelo posteriormente adotado neste programa.

7. “*Quanto à concentração e distribuição geográfica do programa*” (BRASIL, 1981, 9). Propõe “[...] a concentração geográfica de ações e a sua distribuição ao maior número possível de crianças na mesma área”. Essa diretriz é bastante ambígua. O que significa colocar nesta diretriz que, ao invés de distribuir muitas, ainda que pequenas, Unidades de Educação Pré-Escolar no bairro haja concentração de muitas crianças em uma unidade na mesma área?

8. “*Quanto à descentralização*” (BRASIL, 1981, 9). Considera esta diretriz a extensão territorial do Brasil e sua diversidade cultural, portanto recomenda que haja descentralização

administrativa e técnica, tanto em nível de planejamento, quanto na execução de propostas para a Educação Pré-escolar, tanto que o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, supervisionado pelo MEC consistirá da compatibilização dos diversos programas apresentados pelas Unidades Federadas, tendo com referência cada comunidade. Propõe o município como a instância administrativa privilegiada para se incumbir da Educação Pré-Escolar. Para tanto, deverá receber apoio técnico e financeiro da União e dos Estados.

9. “*Quanto às formas*” (BRASIL, 1981, p. 10). O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar diz que, para atender à diversidade sócio-cultural do país, a Educação Pré-escolar deve ter diferentes formas e processos originais de modo a ir ao encontro das verdadeiras necessidades das crianças. Na definição dessas formas, a escolha deve incidir sobre àquelas de menor custo com possibilidade de atender o maior número de crianças. Propõe métodos e formas não-convencionais que já foram testados e com resultados aprovados, para que se possam retirar destas experiências as suas principais características que no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar são as que estão relacionadas a seguir:

- utilização, sempre que possível, de espaços físicos existentes (da rede escolar estadual e municipal e da comunidade, de sindicatos, de clubes, associações e outras instituições);
- organização de turmas de crianças, por professor, em número maior do que nos jardins de infância tradicionais, sem prejuízo do relacionamento educador-criança e das atividades pedagógicas;
- participação da comunidade, por intermédio dos pais, dos estudantes, monitores, estagiários e outras pessoas;
- aproveitamento da realidade ecológica próxima da criança, como ambiente educativo; de material disponível da comunidade, transformando-o em instrumento de trabalho educativo; e aproveitamento das expressões culturais do grupo social;
- realização, em áreas amplas, de atividades comuns para as crianças de quatro a seis anos, permitindo opções de acordo com os interesses, a estrutura cognitiva e o desenvolvimento psicomotor de cada uma;
- ênfase no componente alimentação e nas ações de saúde, como necessidades mais imediatas e prementes e em atividades físicas e artísticas, conduzindo sempre, à exploração máxima desses recursos como instrumentos do desenvolvimento global da personalidade”. (BRASIL, 1981, p.10)

Essas são as características do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar que vão orientar as ações para essa área nos estados e municípios que, calaram profundo em não poucas autoridades e, o que é pior, passaram a ser vigorosamente defendidas por educadores/as e especialistas em educação e que continuam fazendo seguidores Brasil afora. Essas são algumas das idéias que são, com muita freqüência, veiculadas nos catorze primeiros números do

informativo, hoje RC o que, mais uma vez, corrobora para comprovar a hipótese levantada para esta Tese.

Dentre as características, destaco a quinta citação, essa sim, bem vinda para as crianças, pois tem como pressuposto a heterogeneidade não a homogeneização etária na constituição de turmas, o que só benefício traz para as crianças, pois a criança maior ao interagir com a menor, reforça a sua aprendizagem e desenvolve o espírito de solidariedade; a menor tem, nessa convivência, diferentes formas de relacionamento e de aprendizagem que podem ajudá-la a se constituir enquanto pessoa, possivelmente menos individualista, considerando que essa é a fase da vida em que mais se aprende.

O quarto item do programa estabelece as prioridades. Assim elege “[...] às crianças das famílias de baixa renda, desde os primeiros meses de vida até seu ingresso na escola [...]” (BRASIL, 1981, p. 11), porém o MEC reserva-se o direito de definir sua atuação prioritária para o grupo dessas crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, especialmente àquelas que vivem em condições de vida precárias, tanto no que concerne à alimentação e saúde, como ao desenvolvimento cognitivo, emocional e físico.

Para justificar sua opção, o MEC utiliza entre seus argumentos que:

- a) a faixa de 4-6 anos situa-se mais próxima da idade escolar [...];
- b) a metodologia de atendimento deste grupo é mais familiar ao sistema de ensino [...];
- c) o grupo de 0-3 anos necessita de cuidados de conteúdo predominantemente biológico como saúde e alimentação[...]” (BRASIL, 1981, p.11).

Diz ainda que esta faixa etária já conta com ações de outros órgãos como a LBA, o INAM e do próprio Ministério do Trabalho, fato que não ocorre com as crianças de 4-6 anos, porém, quando chamado, o MEC prestará a sua colaboração e o mesmo espera contar dos demais órgãos. Santoro (2006)⁴⁶ afirma que o lema pedagógico desse programa era: “Pela educação dos filhos conquista-se a educação dos pais”.

O quinto e o sexto item deste programa abordam as metas e os custos. A meta-tentativa⁴⁷: atender 500.000 crianças por ano. A esta meta acrescenta-se a atuação do Mobral, tendo como expectativa atender até 1985, 50% da população incluída na faixa etária de 4 a 6 anos.

⁴⁶ Leticia Santoro em entrevista concedida a autora em 2006.

⁴⁷ Assim está nominada no programa.

Explicando essa dinâmica adotada, Leite Filho (2006)⁴⁸ informa que:

[...] o Programa Nacional de Ed. Pré-Escolar teria duas frentes de ação. Uma seria a ação do próprio MEC, a COEPRE repassaria recursos (\$) e assistência técnica aos estados – foi a época dos programas de ampliação da pré-escola pública [...].

De acordo ainda com Leite Filho (2006), o formato desse programa consistia em receber “[...] 100 crianças com 4 mães que davam 1 dia de trabalho ao programa 1 professora da secretaria estadual de educação funcionando em áreas ociosas das escolas de primeiro grau, foi o que mais crítica recebeu da academia [...]” (Idem). Evidentemente, à academia cabe realizar estudos que possam fundamentar as opções políticas mais compatíveis com o debate teórico do momento, na qual essa proposta está, certamente, na contramão. Rosemberg (2003, p. 180-1) mostrando que essa política está em consonância com orientações da Unesco e Unicef para os países subdesenvolvidos, afirma que:

[...] A educação infantil para os países subdesenvolvidos transformou-se na rainha da sucata. O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis.

Como já foi mencionado, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar tinha duas frentes: uma do próprio MEC, através da Coepre; a outra foi representada pelo Mobral, responsabilizado pelo próprio MEC para atuar com as crianças provenientes das camadas populares de baixa renda. Justificando essa opção, Didonet (2006) aponta as razões:

[...] Diante da magnitude da demanda e da insuficiência de recursos para atendê-la na sua integralidade, a administração pública tem que definir prioridades. Os critérios geralmente são os da maior necessidade social, ou seja, dos grupos que têm menos condição de conseguir atendimento com recursos próprios. No caso da educação pré-escolar, eram as crianças das famílias de baixa renda. Essa, então, foi a razão de o MEC ter definido a prioridade do atendimento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar para as crianças dos estratos sócio-econômicos de menor renda. Como o Mobral era um dos órgãos responsáveis por esse programa, suas metas se ocupavam de parte do mesmo público-alvo.

Os recursos são sempre limitados, especialmente quando se trata de sua aplicação na área social. Concordo que devam ser feitas opções. O que não justifica é que pelo fato de se destinar

⁴⁸ Entrevista concedida à autora desta Tese

aos estratos de menor poder aquisitivo da população, o programa possa acontecer em qualquer espaço, com pessoal nem sempre profissionalizado e com qualquer material. Essa é a questão de fundo. Essa foi a política de Educação Pré-Escolar gestada na época da ditadura militar para as crianças de 4 a 6 anos. É nesse sentido que digo que a discriminação acaba sendo institucionalizada, justamente por quem deveria respeitar os estatutos pedagógicos e educacionais. Cabe destacar que este programa reservou recursos da parte do MEC. Este órgão, porém, reconhece que os recursos “[...] embora muito aumentados em relação aos anos anteriores, não são abundantes [...]” (BRASIL, 1981, p. 12), contudo espera que estados e municípios façam a sua parte.

O sétimo item do programa refere-se à estratégia para a consecução das metas e prioridades estabelecidas. Na estratégia estão incluídos o planejamento, a execução, o treinamento de recursos humanos e a supervisão. Quanto ao planejamento, compete ao MEC estabelecer as diretrizes nacionais discutidas sob a forma de planejamento participativo em consonância com os sistemas de ensino, a partir dos quais comunidades locais, municípios e estados elaboram seus planejamentos. O conjunto de todos esses programas comporá o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

Em relação à execução, compete aos municípios a responsabilidade pela execução do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, para o qual necessitam receber apoio técnico e financeiro dos Estados e da União. Estados e Municípios executarão o programa utilizando as suas redes físicas. MEC/SEPS acompanharão a execução desse programa.

No que concerne ao treinamento de recursos humanos, este será feito pelas Unidades Federadas e pelos municípios em suas respectivas redes de ensino. O MEC treinará multiplicadores. Há dois níveis de treinamento: o treinamento prévio e o treinamento permanente. Os termos adotados – treinamento, recursos humanos – revelam a teoria do capital humano com uma linguagem de base econômica muito característica do período da ditadura militar e que foi absorvida por grande parte de educadores/as da época. Ressalte-se que não se fala em habilitá-los, mas em treiná-los.

A supervisão será feita em nível de cada Estado, que levantará dados para realimentação do programa como: problemas, dificuldades, número de crianças atendidas, demanda não-atendida, possibilidades reais de expansão do programa.

O plano de ação abrangerá as três esferas administrativas: federal, estadual e municipal.

No plano federal o MEC terá as seguintes competências, que podem ser agrupadas em três níveis: a) articulação com os demais órgãos federais com o objetivo de somar esforços; b) estudos da legislação pertinente para elaboração de diretrizes, indicação de conteúdos educacionais de 0–3 anos e de 4–5 anos, para orientações em nível de planejamento, acompanhamento e avaliação dos programas, acompanhamento das atividades dos sistemas de ensino no desenvolvimento do programa, realização de seminários nacionais, regionais, estaduais, para promoção de cursos de capacitação e para elaboração de estudos específicos sobre: qualidade em Educação Pré-Escolar, função dos diversos tipos de recursos humanos, tipos de materiais didáticos e métodos de avaliação; c) cooperação técnica e financeira bem como acompanhamento das atividades. O MEC se incumbirá ainda de promover uma campanha nacional pelo rádio e pela TV sobre a Educação Pré-Escolar e orientar a produção de material didático para essa área.

Em nível estadual, os sistemas de ensino desenvolverão praticamente as mesmas funções que o MEC só que para o nível estadual.

No plano municipal, cabe aos municípios organizar uma equipe de planejamento, administração e acompanhamento das atividades de Educação Pré-Escolar, articular todos os órgãos para uma atuação conjunta e integrada, selecionar as áreas prioritárias, elaborar o programa municipal de Educação Pré-escolar, treinar recursos humanos e supervisionar tecnicamente o programa.

O Mobral devido a sua capilaridade atuará nas localidades mais distantes, pois estava presente em todos os municípios brasileiros à época. Aliás, como informa Leite Filho (2006),⁴⁹ apenas o Correio e o Mobral alcançavam todos os municípios brasileiros. Para desincumbir-se da tarefa de atuar na Educação Pré-Escolar, o Mobral edita a Revista Criança, que será objeto de estudo do próximo capítulo.

⁴⁹ Entrevista concedida à autora desta Tese.

3. A REVISTA CRIANÇA

3.1. Apresentando a Revista Criança

A Revista Criança, primeira publicação periódica voltada para a Educação Pré-Escolar, no Brasil, de acordo com Kramer (2006) possibilitou a veiculação do pensamento político-pedagógico da época, utilizando-se de uma forma simbólica adequada, legítima e pertinente de divulgação da temática relativa à área em foco. As questões aí veiculadas destinam-se inicialmente a um público muito específico espalhando-se posteriormente a toda área da Educação Pré-Escolar, Brasil afora. Como a RC é lançada na época da ditadura militar, no contexto de políticas compensatórias preconizadas pelos Estados Unidos para a Educação Pré-Escolar, apresentou-se como uma possibilidade de formação, mediante a modalidade “treinamento em serviço”. Esta tese mostrará que a RC veiculou uma proposta político-pedagógica assentada na ação voluntária, no esforço da comunidade, no baixo investimento público, na remuneração irrisória dos “monitores”, no aproveitamento de espaços ociosos da comunidade para realizar as atividades de Educação Pré-Escolar, tendo na sucata o material preferencial para ser usado pelas crianças. A proposta político-pedagógica, da RC, em grande parte dos seus artigos explicita uma política que não reforça e não amplia a cidadania democrática. Mais uma vez evidencia-se isso quando se comparam afirmações que homens públicos, como Cesário Mota (CATANI, 2003), ligados à Educação, do final do século XIX, em São Paulo, faziam para justificar investimentos na área de Educação, que:

[...] difundir conhecimentos era o mesmo que preparar o aumento da riqueza pública, e que não havia despesa mais reprodutiva do que aquela feita com a Instrução. Ao reformularem nostalgicamente as referências a esse período, os homens do início desse século lembrarão que as medidas adotadas tenderam a valorizar a atuação e a figura do professor, que também no entender de Caetano de Campos, era a ‘chave de toda a evolução do ensino’. (CATANI, 2003, p. 21)

Ou seja, sabia-se da importância de investir em educação e o retorno que isso traria, por isso abrem-se escolas como a Escola Normal da Praça com o seu Jardim da Infância e com uma revista para discutir a pedagogia froebeliana adotada. Valoriza-se a figura docente, na qual estava a ‘chave de toda evolução do ensino’ (Idem, 2003, p. 21). Contraditoriamente, os homens públicos da época da ditadura militar deste país, já nas últimas décadas do século XX, no que

concerne à Educação Pré-Escolar atribuem-lhe, pouca ou nenhuma importância. A execução desta proposta recai sobre o “monitor” e não sobre o/a professor/a. As contradições presentes na RC manifestam-se desde a primeira página, revelando um discurso ideologicamente funcional ao *status quo* vigente, pois, embora afirme a importância das crianças, nega-lhes o direito à educação de qualidade. Afirma, o presidente do Mobral na apresentação da RC que “Existe hoje uma prioridade nacional em relação à criança, estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus ao qual o MOBREAL está vinculado” (RC, n. 1, Brasil, 1982, p. 1). Daí a atuação do Mobral na Educação-Pré-Escolar e daí a publicação da RC tendo como objetivo “[...] contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho com as crianças, seja o realizado em Núcleos de Educação Pré-Escolar, Grupos de Atendimento ao Pré-Escolar, ou em outras formas de atendimento” (RC, n. 1, BRASIL, 1982, p. 2). Pretende ainda contribuir “[...] para a melhoria do trabalho do monitor” (RC, n. 1, BRASIL, 1982, p. 1).

Avalia-se que um dos grupos que trabalhava no Mobral, conduzido para desenvolver o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar para essa instituição, posicionava-se criticamente em relação à educação compensatória. Leite Filho (2006), a esse respeito, afirma: “[...] em pleno governo militar o que não faltava (sic) dentro desta Fundação Pública Federal eram contradições”. A crítica à educação compensatória pode ser constatada tanto por artigos produzidos (KRAMER, 1982; JOBIM; SOUZA, 1984) à época, quanto por declarações do próprio Coordenador desse Programa⁵⁰ e corroborada por Kramer (2006) quando afirma:

Os discursos do MEC sobre a educação pré-escolar datam da segunda metade dos anos 70 e estiveram relacionados ao ideário da educação compensatória (pareceres do Conselho Federal de Educação. [...]) O Mobral foi convidado a – como órgão do MEC – implementar a educação pré-escolar nesta linha ainda em 1980. [...] Mas o Mobral modernizou ou atualizou o seu discurso, incorporando a crítica. Logo em seguida (já no final de 1981) o Mobral não mais falava em compensação de carências. Tal como o do MEC, o discurso era o de que a educação pré-escolar tinha objetivos em si mesma. (KRAMER, 2006)

A idéia da publicação dessa Revista, de acordo com Leite Filho (2006) origina-se no próprio Mobral, pois esta fundação possuía...

[...] na DIPRE um corpo técnico com 30 técnicos que elaborava a programação e os materiais (publicações) para os treinamentos [...].

⁵⁰ Aristeo Gonçalves Leite Filho foi Coordenador do Programa Nacional da Educação Pré-Escolar do Mobral nos anos de 1981 e 1982.

Além desta ação enviávamos para cada monitora, via COMUM uma caixa contendo 10 livros de literatura infantil; 10 brinquedos de madeira; tinta; pincéis; massa de modelar; lápis; espelho; etc.

Desenvolvemos também ações de assistência técnica indireta (assim chamava-se na época) elaborávamos publicações que eram enviadas aos monitores através dos SA's que recebiam textos com orientações como trabalhar as publicações com as monitoras. Neste contexto que pensei na criação da revista Criança. (LEITE FILHO, 2006)

Continuando a falar sobre a origem da Revista Criança informa-nos, o Coordenador do Programa, que ela “Foi criada como um instrumento de formação continuada de monitoras do programa. Inicialmente era toda escrita por técnicas da DIPRE. Havia seções fixas e grupos responsáveis por estas seções [...]” (LEITE FILHO, 2006).

Informa-nos, ainda, que o Mobral

[...] possuía uma boa gráfica e toda uma estrutura com pessoal especializado em diagramação, revisores, artes-finalistas etc. Sem dúvida foi uma grande conquista qualitativa (nossa) no programa. Isto tudo contribuiu para que conseguíssemos lançar a publicação [...]. (LEITE FILHO, 2006)

Sobre a origem da Revista Criança, Didonet (2006) revela que:

Foi criada como instrumento de informação, formação e apoio aos professores e monitores. O MEC conseguiu que ela fosse estendida a todos os professores de educação pré-escolar das instituições públicas, e não apenas aos monitores do MOBREAL. Com isso, toda a educação pré-escolar na época, saiu ganhando. A Coordenação de Educação Pré-Escolar do MEC contribuía com artigos, indicação de autores etc. [...]

Didonet (2006) destaca que à época quando a RC foi criada, “[...] o mundo editorial ainda não havia despertado para a educação infantil, os livros eram poucos, e menor ainda o número de revistas, estas sendo mais locais e de tiragem restrita [...] (Didonet, 2006)”. Outro aspecto que merece destaque, ainda, é que a “[...] Revista Criança foi pioneira como revista nacional na educação das crianças pré-escolares e com o mérito de chegar gratuitamente aos professores e monitores das instituições públicas de educação pré-escolar” (Idem).

A trajetória da RC nesses mais de vinte anos de existência, não tem tido regularidade, pois, enquanto há ano em que se publicam até seis edições, há ano em que ela deixa de circular. Porém, na grande maioria dos artigos é veiculada a política oficial para a educação da criança pré-escolar, considerando as informações existentes na capa da revista, escolhidas para apresentá-la, informações que confirmam o conteúdo presente nos artigos da revista. São eles:

periodicidade, tiragem, interlocutor, órgão de publicação, nível e modalidade de educação e a mensagem imagética das capas.

A RC aborda, dentre outros os seguintes temas relacionados à educação pré-escolar como: brinquedos e brincadeiras, artes plástica, musical e dramática (aqui incluindo, o teatro de sombra, o teatro de varas e a mímica), recorte e colagem. Artigos de fundo como adaptação da criança na instituição, a organização de turmas com diferentes idades, a alfabetização na pré-escola, preconceito de cor, a criança e a sexualidade, a avaliação na pré-escola, o trabalho diversificado, o medo, a criança mente? Disciplinas escolares do então Ensino de 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental) também eram veiculadas. Assim encontram-se artigos sobre a matemática, ciências, linguagem etc., como se pode constatar no Anexo I, no qual se apresenta um resumo do conteúdo de cada exemplar da RC, trabalhada nesta Tese.

A RC até o número 7 trazia no Sumário apenas o título do artigo, porém do número 8 até o 14 ela se apresenta com duas partes distintas, a saber: seções e artigos. As seções permanentes têm o seguinte título: Sua carta: nossa resposta, Pré-Escolar em ação, Brinquedos e brincadeiras e Mãos à obra. Em relação aos artigos, estes, em geral discutem assuntos relacionados à criança e à Educação Pré-Escolar.

Para melhor compreensão da natureza desse periódico, foi elaborado o Quadro n. 1, que sistematiza informações relativas aos seguintes aspectos: número da revista; mês/ano de publicação, órgão responsável pela publicação, interlocutor, nível e modalidade de educação e tiragem, conforme se pode ver a seguir.

Quadro 1

Dados referentes à publicação da Revista Criança no período de 1982 a 2002.

Número da revista	Mês e Ano de Publicação	Órgão Responsável pela Publicação	Interlocutor	Nível/Modalidade de Educação	Tiragem
01	Maio/Junho/1982	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-Escolar	(-)
02	1982	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-Escolar	(-)
03	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-Escolar	(-)
04	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-Escolar	(-)
05	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-Escolar	(-)
06	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-Escolar	(-)
07	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-Escolar	(-)
08	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-Escolar	(-)
09	Março-84	MOBRAL	Monitor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	30.000
10	Junho-84	MOBRAL	Monitor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	30.000
11	Agosto-84	MOBRAL	Monitor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	32.000
12	Novembro-84	MOBRAL	Monitor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	32.000
13	Abril-85	MOBRAL	Monitor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	32.000
14	Outubro-85	MOBRAL	Monitor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	32.000
15	Agosto-86	MEC-DEMEC/RJ/COEPRE	Professor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	60.000
16	Outubro/86	MEC-DEMEC/RJ/COEPRE	Professor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	(-)
Edição Extra	S/d	MEC	Monitor	Pré-Escolar	60.000
17	Maio 88	MEC - FAE	Professor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	66.000
18	Novembro 88	MEC - FAE	Professor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	66.000
19	Dezembro 1988	MEC	Professor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	66.000
20	Janeiro 1989	MEC-FAE	Professor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	66.000
21	Dezembro de 1990	MEC-FAE	Professor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	45.000
22	Dezembro 1990	MEC-FAE	Professor do Pré-Escolar	Pré-Escolar	45.000
23	1992	MEC-OMEF	Professor	(-)	(-)
24	1993	MEC-OMEF	Professor	(-)	20.000
25	1993	MEC	Professor	(-)	40.000
26	1994	MEC	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	75.000
27	1994	MEC	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	75.000
28	1995	MEC	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	95.000
29	(-)	MEC Apoio: UNESCO	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	120.000
30	(-)	MEC Apoio: UNESCO	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	130.000
31	Novembro/1998	MEC Apoio: UNESCO	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	120.000
32	Junho de 1999	MEC Apoio: UNESCO	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	120.000
33	Dezembro de 1999	MEC Apoio: UNESCO	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	150.000
34	Dezembro de 2000	MEC	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	150.000
35	Dezembro de 2001	MEC	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	150.000
36	Junho/2002	MEC/UNESCO	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	150.000
37	Novembro/2002	MEC/UNESCO	Professor de Educação Infantil	Educação Infantil	150.000

Fonte: Brasil /MEC/MOBRAL Revista Criança: 1982-2002. Legenda: (-) dado não encontrado

Como primeiro aspecto para análise, optei por verificar qual órgão tem se responsabilizado pela publicação da RC. Nesse sentido, constata-se que esse periódico inicia sua circulação com o número 1 em 1982, como um informativo do Ministério da Educação e Cultura, publicado pelo Mobral, permanecendo editado por esses órgãos até o número 8, em 1983. Do número 9 ao número 14, o órgão responsável pela publicação da RC passa a ser apenas, o Mobral. O número 15 e 16 foram editados pela Delegacia Regional do Ministério da Educação – tal como passou a significar a sigla MEC, do Rio de Janeiro, os números 17 e 18 foram editados pela FAE. O número 19 foi publicado pelo ME. Os números correspondentes às edições 20 a 22 por sua vez, passam a ser de responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto juntamente com a Fundação de Assistência ao Estudante (MEC/FAE). Os números 23 e 24 são publicados pelo MEC e pela Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (Omep). Dos números 25 a 28, o MEC é o órgão responsável pela publicação da RC. Ressalta-se, porém, que, para os números 29 a 33, além do MEC, conta-se com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Do número 34 ao número 37, correspondente ao período 2000-2002, a publicação volta a ficar apenas a cargo do MEC.

Constata-se, pela explanação acima, a existência de uma alternância de órgãos responsáveis pela publicação da RC, a saber: MEC-Mobral, Mobral, MEC/Delegacia Regional do Rio de Janeiro, MEC/FAE, MEC/OMEPE, MEC com apoio da Unesco e, finalmente, o Ministério da Educação assume a publicação dos últimos números.

No que concerne ao Mobral, cumpre esclarecer que sua inserção no conjunto de órgãos responsáveis pela publicação da RC deve-se ao fato de este já atuar junto à Educação Pré-Escolar por incumbência do MEC e, para melhor se desincumbir de mais esta atribuição, decide publicar uma revista dirigida ao monitor do Pré-Escolar para, por meio dela, desenvolver um programa de qualificação profissional em serviço, visto que a RC pretendia, em seu início, ser um informativo ao “monitor” do Pré-Escolar. É nessa perspectiva, que o Presidente do Mobral, à época, afirma que,

De acordo com orientações do MEC, o MOBREAL assumiu um compromisso com as crianças de populações de baixa renda, da faixa etária de 4 a 6 anos, na certeza de que a sua educação é um direito reconhecido universalmente [...].

Escolhemos o título CRIANÇA para esta publicação.

Ao pensarmos no nome Criança, estamos não só valorizando o dinamismo e as realizações infantis, mas revelando a séria intenção de contribuirmos para a melhoria do trabalho do monitor com os nossos pré-escolares, através desta publicação.

Esperamos que ela seja compreendida como uma das tentativas do MOBREAL, no sentido de colaborar para o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, com a qualidade desejada por todos. (RC, n. 1, BRASIL, 1982, p. 1).

Os dados encontrados permitem afirmar que a RC começa a ser produzida pelo Mobral, no momento em que este, responsabilizado pelo MEC, assume a educação das crianças da faixa etária de 4 a 6 anos, nomeadamente daquelas de baixa renda. O trabalho com essas crianças passa, então, a ser desenvolvido por “monitores” e, com o objetivo de contribuir para a melhoria do trabalho deles, publica-se a RC. Leite Filho (2006) informa que nos anos de 1981 e 1982, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar era um programa prioritário para o Mobral, em que pesem os embates políticos internos para conseguir desenvolver as ações programadas.

O MEC já havia criado, em 1975, uma Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre), sendo sua abrangência todo o território nacional e tendo como população alvo, de acordo com o prescrito pela Lei 5.692/71, as crianças com idade inferior a 7 anos de idade. Havia, então, uma multiplicidade de órgãos que se ocupavam da Educação Pré-Escolar, dentre os quais, o Mobral, direcionado para as crianças de baixa renda e a Coepre, que “[...] dinamiza e centraliza as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em relação à educação das crianças menores de sete anos” (KRAMER, 1992, p. 62). Para a população de baixa renda é destinada, então, uma educação de baixo investimento público, pois prescinde de um professor qualificado, contando, tão somente, com um “monitor”. E quem é o monitor? No caso desse Programa, a exigência de formação era diferenciada. Para os que atuavam nos Núcleos de Educação Pré-Escolar (Nepe’s), a exigência era que o profissional tivesse “[...] pelo menos o segundo grau; [...], dar prioridade a professoras (curso normal). Para os GAPE’s: ter no mínimo primeiro Grau” (LEITE FILHO, 2006).

O “monitor”, portanto, não é professor, ainda que a preferência para atuar junto aos Nepes’s recaísse junto às professoras que fossem diplomadas no Ensino de 2º Grau, habilitação Magistério. Já para atuar nos Gapes’s, a exigência era a de ter cursado o 1º Grau. E, em caso de não possuírem a escolaridade formal exigida para desempenhar essa função, de onde viria a qualificação que lhes permitisse desenvolver um trabalho tão específico, exigente e complexo como o de educar a criança pequena?

Rosemberg (1999, p. 19), no artigo *A expansão da Educação Infantil e processos de exclusão*, afirma que o modelo de Educação Infantil, do início da década de 1980 é um “[...] modelo a baixo custo, apoiado numa concepção de ‘habilidades naturais’ da mulher para o

exercício da função de educadora infantil”[...]. Decorre, portanto, que, para as crianças pré-escolares brasileiras, da época da ditadura militar, as políticas públicas que viabilizam os programas de Educação Pré-Escolar são restritivas, ao descurar a exigência de profissionalização, provavelmente porque as destinatárias dos programas sejam crianças pequenas de baixa renda, evidenciando o caráter discriminatório, elitista e de classe desta política pública de caráter educacional.

Quando se opta por implantar um veículo de determinada política pública, como é o caso da RC, delibera-se quem, quando e de que forma será viabilizada. É, pois, motivo de estranhamento, o fato de diferentes órgãos responsabilizarem-se por sua publicação. É bem verdade que a maioria desses órgãos é de natureza pública. Há, entretanto, instituições de caráter privado – ainda que seja uma organização dedicada à Educação Pré-Escolar, tal como a OMEP –, bem como um organismo multilateral, no caso, a Unesco, que já colaboraram com a publicação da RC. Pode-se, pois, indagar acerca do significado desses apoios, bem como sobre que orientações políticas se subscrevem e, do mesmo modo, que acordos foram feitos e qual(is) a(s) razão(ões) desse interesse? Pode-se ainda inquirir se foi necessária a conjunção de todos esses órgãos para a RC continuar sendo editada. É ou não importante que ela continue circulando? Se sim, por que não incluí-la no orçamento do MEC?

O segundo aspecto escolhido para análise é a periodicidade. Desde maio/junho do ano de 1982, quando a RC começa a ser veiculada, até novembro do ano de 2002, foram publicados 38 números, com uma periodicidade muito variável. No primeiro ano, publicaram-se duas edições. Em 1983, houve 6 publicações e em 1984, foram lançados 4 números. Após essa data, a frequência é bastante variável, incluindo desde a interrupção de sua publicação – como ocorre nos anos de 1987 e 1991 –, até duas edições publicadas no mesmo mês, o que ocorreu em dezembro de 1990. Entre os anos de 1986 e 1987, ocorre a publicação de uma edição extra em que, na cópia que possuo, não constam número e ano. Sabe-se, todavia, que tal edição ocorre nesse período em virtude de trazer o nome do então Ministro. As revistas de número 29 e 30 não trazem o ano da publicação. A partir de 1998 e nos anos subseqüentes, a periodicidade da RC continua oscilando entre a publicação de um ou dois números. Essa falta de regularidade teria alguma relação com a orientação política da RC, ou os reveses ocorrem em função da mudança dos Ministros da Educação, ou mesmo dos escalões subalternos dentro da hierarquia do MEC?

Catani e Sousa (1999) apresentam informações acerca das revistas de ensino editadas em

São Paulo, no período compreendido entre 1890 a 1996 e que podem ser encontradas em acervos especializados da Capital e do Interior. Nesta pesquisa, focalizando somente os títulos que poderiam sugerir alguma relação com a Infância, a Educação Infantil, a Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Primária ou Menor, encontrei 13 títulos, que serão visualizados no Anexo II desta tese. Desses 13 títulos, constatei que o tempo de duração das publicações ficou restrito a um ou dois anos, exceção de outra publicação – Revista A Voz da Infância –, publicada pelo Departamento de Bibliotecas Infante-Juvenis de São Paulo, que circulou entre 1936 e 1977, perdurando, portanto, 41 anos. Além da Revista A Voz da Infância, há o Boletim do Serviço Social do Menor, da Secretaria da Justiça e dos Negócios do Interior/Departamento de Serviço Social, de São Paulo, com 11 anos de duração, ainda que irregular – dado ter tido início em 1941 – circulou até 1952, não sendo, contudo, editada em 1949. Há, ainda, a publicação Ciência para Crianças, da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento da Ciência (Funbec), com quatro anos de publicação regular.

Dentre os treze títulos, destaco que, no século XIX, o Estado de São Paulo, por iniciativa de Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal Caetano de Campos, entre 1892 e 1897, lançou a Revista do Jardim da Infância, que, apesar de ser “uma publicação exemplar”, segundo Carlos Monarcha (2001, p. 81), só editou dois números, precisamente, nos anos de 1896 e 1897, pela Tipografia Espíndola, Siqueira S. Companhia.

Tais dados indicam a importância que a RC conquistou junto aos seus interlocutores e organizadores, pois, apesar das dificuldades – perceptíveis em virtude da irregularidade no que diz respeito à periodicidade de sua publicação – continua em circulação por mais de vinte anos, tempo relativamente maior do que o de todas as revistas que pesquisei, à exceção de uma. Instiga-me, contudo, conhecer em uma fase posterior desta pesquisa a razão dessa fidelidade.

Em relação à tiragem, constata-se que, até o ano de 1983, a RC não explicita o número de exemplares impressos, informação que passa a ser dada a partir do ano de 1984, quando 30.000 exemplares da revista são postos em circulação. As edições 15 e a 23, também não trazem o número de exemplares publicados. Teria sido esquecimento ou despreparo técnico? Qual o real significado dessa omissão?

É no ano de 1993 que se verifica a menor tiragem da RC – 20.000 exemplares –. A partir desse ano, entretanto, a tiragem da RC aumenta significativamente, iniciando em 1994, com a emissão de 75.000 exemplares, passando, em 1995, para 95.000 a quantidade de exemplares

impressos. O número subsequente traz a marca de 130.000. Contudo, no número seguinte observa-se uma redução para 120.000 exemplares da RC, permanecendo a mesma tiragem no ano subsequente. É somente em 1999 que a RC alcança a sua maior tiragem –150.000 exemplares –, permanecendo com esta mesma quantidade até o ano de 2002, marco final, deste trabalho estabelecido inicialmente para este trabalho.

Portanto, também no item tiragem, verifica-se uma tendência à irregularidade, ora aumentado, ora diminuindo o número de exemplares. Como interpretar essas oscilações na tiragem? Seria um problema de falta de recursos? Seria uma questão de aceitação ou não da RC? Seria a mudança de direção do órgão do MEC, do responsável pela Educação Pré-Escolar ou pela Educação Infantil? Ou encontra-se relacionada ao fato de a RC ser (ou não) prioridade no conjunto de programas do MEC? Ou ainda, a prioridade atribuída à RC é a mesma aferida à Educação Infantil enquanto política pública?

O quarto aspecto considerado para investigação refere-se ao interlocutor, isto é, com quem a RC pretende estar dialogando, interlocutor esse que se encontra estampado, seja na capa seja na primeira página da RC. Se não há alteração quanto ao nome da RC – permanece *Criança* desde a primeira publicação – o destinatário, porém muito variou.

Nos anos de 1982 e 1983, o interlocutor da RC é o **monitor** que nos anos de 1984 e 1985 recebe uma qualificação, é o **monitor do pré-escolar**. Entre 1986 a 1990, a RC estabelece interlocução com o **professor de pré-escolar**. Em 1992 e 1993 o interlocutor é o **professor**. De 1994 até a última publicação de 2002, conserva o mesmo nome, agora, porém, constitui-se em uma **Revista do professor de Educação Infantil**. Mais uma vez, observa-se uma mudança no que concerne à interlocução. Ora é o monitor, ora é o monitor do pré-escolar; posteriormente, o interlocutor passa ser o professor do pré-escolar, depois professor e, por fim, o diálogo passa a ser estabelecido com o professor de Educação Infantil. Ressalta-se que a referência é sempre monitor, professor, portanto genérico masculino, e jamais, monitora ou educadora, muito embora saibamos que a grande maioria dos que exercem o magistério, especialmente na Educação Infantil, seja constituída de mulheres. Essa foi a opção da RC.

Pergunto: A mudança de interlocutor deixa transparecer as políticas públicas tidas como prioritárias? Diz mais da concepção desse nível de educação ou tem alguma relação com a legislação vigente?

Os números mais recentes da RC, ou seja, a partir do número 26, editado no ano de 1994,

alteram a disposição do nome, ainda que o destaque seja para *criança*, agora com letra minúscula. A palavra *revista* vem antes da palavra *criança* e, depois desta, dando continuidade ao título da Revista, aparece *do professor de educação infantil*. Atualmente, portanto, ela está sendo assim publicada.

The logo features the word "revista" in a small, lowercase, sans-serif font at the top left. Below it, the word "criança" is written in a large, stylized, lowercase font with thick, rounded letters. Underneath "criança", the words "do professor de educação infantil" are written in a smaller, lowercase, sans-serif font, following the curve of the letters above.

Os fundamentos desta mudança de interlocução encontram-se tanto na concepção inicial da RC, quanto na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que vem sendo construída ao longo desses anos tendo sido este termo cunhado por Eloísa Rocha em 1999. Destaco, entre outros, os seguintes estudos: Kramer; Leite (1996); Kuhlmann (1998); Búfalo (1999) Faria (1999); Kishimoto (1999); Craidy; Kaercher (2001); Ávila (2002); Gobbi (2004); Finco (2004); Dias (2005); Faria; Mello (2005).

No que concerne a sua concepção, a RC foi publicada, inicialmente, para dar conta de uma política pública de treinamento em serviço, visto seu público alvo ser constituído por monitores, sem a escolaridade formal exigida, no caso, a formação em cursos de magistério, dado não se requerer a apropriação de conhecimentos mais aprofundados, ou mesmo de teorias para o desempenho de seu trabalho. Tais monitores iriam atuar com as crianças do Pré-Escolar. E como, por muito tempo, a educação da criança pequenininha, de 0 a 3 anos nas creches, esteve afeta à área da Assistência, vinculada ao Ministério da Previdência Social e às Secretarias correspondentes nos Estados e Municípios (incluindo-se entre as atividades das “primeiras damas”), tanto em nível federal, estadual e municipal, tida como atividade filantrópica, obra de assistência dedicada às crianças de baixa renda, um monitor seria suficiente, mesmo que, neste caso, o Mobral estivesse vinculado ao MEC.

A tônica do trabalho nos Nepes’s e Gape’s – alvos da Revista, unidades de desenvolvimento das atividades com as crianças era preponderantemente assistencialista,

predominando a concepção de educação compensatória – ainda que seu idealizador e alguns membros de sua equipe fossem críticos dessa teoria –, que se caracteriza por considerar as crianças provenientes de segmentos populacionais de baixo poder aquisitivo portadoras de carências nutricionais, afetivas, culturais e, desse modo, as instituições que se responsabilizavam por essas crianças terem como competência suprir essas carências, sobretudo higienizando e alimentando. Os espaços tanto poderiam ser salas agregadas à escola de 1º Grau, como outros espaços disponíveis ligados a entidades de caráter filantrópico, religioso ou mesmo clubes.

Essa concepção reveste-se, ainda, de um caráter antecipatório ao nível subsequente, ao pretender propiciar melhor desempenho no ensino obrigatório, ou seja, a partir dos sete anos de idade, preparando, assim, para a escolarização ulterior, justificada pela hipótese de que a pré-escola auxiliaria na contenção dos índices de evasão e repetência. Identifica-se um viés de classe, dado o Programa ter sido implantado com baixo investimento governamental, funcionando em qualquer espaço físico, em geral, cedido pela comunidade, além da baixa remuneração paga aos monitores – salário mínimo para quem atuava nos Nepes's e meio salário mínimo para quem desenvolvia suas atividades nos Gapes's (LEITE FILHO, 2006), o que, certamente, permite-nos afirmar que se tratava de um programa “pobre para os pobres” ou “lidando pobremente com a pobreza” (FRANCO, 1989; ROSEMBERG, 1999; VIEIRA, 1999) que, de forma decisiva, foi idealizado de modo intencional, como toda política é definida. Estudos de Kuhlmann Junior (1998, p. 182-3) sobre a história da educação da pequena infância esclarecem:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares [...]. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Em uma sociedade capitalista, na correlação de forças das disputas entre as classes sociais, é consigna do pensar liberal burguês a proposição de programas dessa natureza para as camadas subalternas. De baixa qualidade, no que concerne à estrutura física, ao tipo e à insuficiência de material, à inadequação da formação profissional para o desempenho dessas

atividades, determinando, assim, o papel que cada uma dessas crianças deveria assumir na sociedade de classes, ou seja, educa-se para a submissão, para a resignação, para tornar natural uma situação de opressão que as exclui, conforme explicita Kuhlmann Junior.

Tendo apresentada a RC, no que concerne: aos órgãos responsáveis por sua publicação, periodicidade, tiragem, interlocutor, resta abordar o quinto aspecto desta caracterização inicial para efeito da apresentação da RC, quais sejam o nível e modalidade de educação.

Com a sanção da LDB 9.394/96, a Educação Escolar passa a ter dois grandes eixos, quais sejam, a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que são os níveis de educação e ensino e, por modalidade, as subdivisões do nível, no caso da Educação Infantil, a creche e a pré-escola. Nesta pesquisa, a Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da Educação Básica, conforme a LDB/96.

Por que somente em 1992, quatro anos após a promulgação da Constituição de 1988, quando esta já havia estabelecido no caput do artigo 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Constituição de 1988, 2002, p. 200), é que o MEC assume, nessa publicação, a responsabilidade pelas creches, como declara explicitamente a RC, dedicando o número 23 a essa modalidade de educação?

A RC inicia sua circulação direcionada à Educação Pré-Esolar, fato que, no contexto da legislação vigente, significava educação em idade anterior à escola obrigatória, que se iniciava aos sete anos de idade e que, para a revista em análise, referia-se àquelas de 4 a 6 anos. Entretanto, a partir de 1994, a publicação passa a destinar-se à Educação Infantil, ou seja, à primeira etapa da Educação Básica, incorporando creche e pré-escola, em uma evolução considerável, mesmo que tardia, visto que isso já poderia ter ocorrido desde a Carta Constitucional de 1988, que se refere à creche (0 a 3 anos) e à pré-escola (4 a 6 anos).

A Carta Constitucional de 1988 representa um marco para a educação da criança pequena, pois os sujeitos coletivos que auxiliaram a escrever o capítulo referente à Educação viram-se, em parte, contemplados, à medida em que é conferido outro *status* à criança, pois esta adquire o direito de ser educada pela sociedade em creches e pré-escolas. Trata-se, ao menos no plano político, de avanço significativo, que terá conseqüências relevantes na legislação complementar a ser elaborada e enorme respaldo para as lutas que se travarão na sociedade para

atender a demanda por creche e pré-escola.

A década de 1990 inicia uma nova fase para a criança brasileira, bem como para a Educação Infantil, que, evidentemente, tem repercussão na RC. Na legislação educacional de 1996, a Educação Infantil integra o Título V, Capítulo II, Seção II, cujos artigos assim estão redigidos:

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

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 - Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 2002, p. 37).

A RC, enquanto publicação oficial do MEC vem acompanhando as diferentes políticas públicas implantadas na área, com um número expressivo de exemplares sendo editados, envolvendo importante investimento de recursos públicos. Este fato suscita vários questionamentos, como, por exemplo: a RC tem contribuído para a elevação do patamar de qualidade da educação oferecida? Tem constituído um meio para a formação de professores que se ocupam da criança de 4 a 6 anos e dos pequenininhos de 0 a 3 anos, para usar a expressão utilizada por Patrícia Prado (1998), traduzida do italiano, em sua dissertação de mestrado?

A RC já foi apresentada considerando os seguintes aspectos: órgãos de publicação, periodicidade, tiragem, interlocutor, nível e modalidade de educação. O último aspecto sob o qual pretendo apresentar a revista é através do texto iconográfico presente nas capas. Qual é a narrativa imagética da capa? Tem relação com o texto escrito? Tem relação com as crianças das camadas populares? No anexo VII – Texto Iconográfico corresponde às capas da RC dos números 1 ao 14.

Encontrei certa dificuldade para analisar esse texto pelo fato de não se ter, na maioria das revistas, a explicitação clara dos créditos da capa e muitas vezes haver uma indicação genérica que não explicita se a referência é em relação às figuras da capa ou àquelas que se encontram nos textos internos da revista.

O texto iconográfico dá visibilidade às crianças, às diferentes concepções do trabalho pedagógico desenvolvido nas creches e pré-escolas focalizadas pela revista, ao longo de sua história, evidencia o caráter de classe da revista e a opção política do MEC de veicular imagens

de crianças que lembram aquelas encontradas nas periferias de nossas cidades.

A escolha da denominação de RC, de acordo com o presidente do Mobral, entre outras razões, foi para valorizar “[...] o dinamismo e as realizações infantis [...]” (RC, BRASIL, 1982, p.1), assim, e que para fazer jus ao nome, dedica 76,36 % de suas capas às crianças.

Considerando a narrativa expressa nas imagens da capa agrupei-as em três grupos distintos, a saber:

- As que trazem estampadas imagens de crianças, que aparecem sozinhas, em dupla ou em grupo (29 revistas, 76,36 %);
- A que apresenta imagem de uma criança em plano maior, duas crianças em plano menor, com desenho e títulos de artigos (1 revista, 2,63 %);
- As que dão visibilidade a obras de arte, tanto criações infantis, como as obras de artistas já reconhecidos, sem esclarecer se produzida ou não pela criança, ou ainda, na mesma capa, produção da criança e de autores já reconhecidos (8 revistas, 21,05 %).

As capas que trazem imagens de crianças sozinhas podem ser classificadas como:

- Simplesmente um rosto.
- Sozinhas, porém desenvolvendo algum tipo de atividade.
- Sozinhas, desenvolvendo algum tipo de atividade, porém tendo na capa destaque para artigos ressaltando crianças,
- Sozinhas, desenvolvendo algum tipo de atividade, porém, tendo na capa destaque para títulos de artigos.

As capas que dão visibilidade para imagens de crianças em dupla podem ser distribuídas em:

- Duas crianças interagindo entre si,
- Duas crianças interagindo, com destaque para artigos com criança.

As capas que se destacam imagens de crianças em grupo podem ser classificadas em;

- Somente crianças,
- Crianças e adulto.

No primeiro grupo – as que trazem imagens de crianças estampadas, que aparecem sozinhas, em dupla ou em grupo –, incluem-se as revistas publicadas entre 1982 e 1995, portanto as de número 1 até 28, num total de 29 publicações, incluindo a edição extra, porém com 28

capas diferentes, visto que a edição extra repete a capa da revista de número 5.

As imagens de crianças estampadas sozinhas representam 47,36% das capas das revistas versus 28,94% das que projetam crianças em grupo. Por que essa ênfase em simplesmente uma criança? Seria uma alusão ao nome da Revista? O que define a escolha dessa imagem é o título? É o conteúdo da Revista? Considerando o conjunto de profissionais que a partir do segundo número passam a se responsabilizar pela maioria dos artigos, inclino-me a pensar que seja uma alusão ao nome desse periódico. Contudo a sociedade capitalista nas suas diversas manifestações penetra capilarmente em todo nosso ser, fato que também pode influenciar essa opção pela imagem individualizada.

Há apenas uma revista, representando 2,63 %, do total pesquisado, portanto, mostrando em plano menor duas crianças, desenho e títulos de artigos, que incluo no segundo grupo. Nessa mesma capa, estampada em plano maior, há a imagem de uma criança índia, pouco destacada, entretanto na revista. Aliás, se não fosse esse único número, a revista de número 34, por ser o momento em que se estava lembrando os 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil, diríamos haver um completo silêncio em relação à criança indígena. A sociedade brasileira é constituída de diferentes matrizes étnicas e culturais. Essa diversidade está representada, sim, nas capas da RC, porém quase da mesma forma com que a sociedade trata as suas origens étnicas, priorizando o homem branco de ascendência européia (SANTOS, 1966).

O primeiro número ilustra bem o nome atribuído a esse periódico, pois traz a imagem do rosto de uma criança pequena, olhar enigmático, fixo no horizonte, com o dedo na boca, provavelmente em idade pré-escolar, pois é sobre essa temática que versava o conteúdo da revista naquela época.

As demais capas estampam diferentes tipos de crianças: negras, brancas, sozinhas, em grupos, sorrindo, concentradas, brincando, interagindo com seus pares, com adulto, criança do sexo masculino, feminino e uma capa apresenta a criança indígena. À exceção de uma capa com a imagem de uma criança identificada, as demais capas de crianças sozinhas trazem uma criança anônima, como anônimas são as crianças das camadas populares, indicando que a capa pode ser um texto iconográfico do destinatário deste periódico. Uma das capas traz uma criança de dois anos de idade, portanto faixa etária de creche. E só é possível saber porque estão informados os créditos dessa capa.

Diferentes atividades também estão espelhadas nas capas, visto que as crianças estão

desenhando, escrevendo, pulando corda, encaixando, subindo em balanços, conversando e também realizam tais atividades em ambiente interno ou externo. Atividades, portanto, que valorizam o brincar, a relação entre pares, a participação em diferentes ambientes numa indicação de como devem ser as atividades para essa faixa etária, apontando para uma pedagogia direcionada à criança na sua condição de ser criança.

O terceiro grupo engloba os números 29 até 37, com exceção do número 34, caracterizam-se por apresentar diferentes produções culturais, que podem ser compreendidas como “O fazer, os saberes, os símbolos e a interação dos indivíduos que produzem cultura [...]” (MEIRA, 2001, p. 128). Referidas produções culturais são tanto criações infantis, como expressões artísticas de adulto. Cultura infantil é entendida conforme Prado (2002, p. 101) como aquela que se:

[...] expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Gera perplexidade em dados meios acadêmicos afirmar que as crianças produzem cultura, porque esse conceito, muitas vezes, refere-se à cultura enquanto espetáculo, porém as pesquisas do grupo de estudo e pesquisa que integro na FE/Unicamp (GEPEDISC) demonstram, entre outros, Faria (1998), Gobbi (2004), Prado (2002) e Búfalo (1999) que as crianças são portadoras de história, capazes de múltiplas relações e construtoras de culturas infantis.

E, por fim, cabe uma observação. Na grande maioria dos casos, quem se dedica à ocupação de educar a criança pequena é, em geral, profissional do sexo feminino. Porém a RC sempre se dirige ou ao “monitor”, ou ao “professor”, jamais à monitora ou à professora. Assim, mais uma vez a mulher é discriminada, naquilo em que fundamentalmente é maioria absoluta, que é ser professora de criança, especialmente da criança pequena, portanto a RC optou por adotar o masculino genérico em uma área predominantemente feminina.

3.2. Concepções Político-Pedagógicas

Em relação ao campo educacional, vários estudos sobre revistas já foram feitos: Catani (1999, 2003); Patto (1993); Pinazza, (1997); Gandini, (1999); Monarcha, (2001) e Bastos e Catani, (2002). Tais estudos apresentam uma diversidade de foco. Alguns deles têm como finalidade conhecer o conteúdo da revista, seja do ponto de vista das reivindicações da categoria de professores/as, seja para divulgação de métodos e técnicas pedagógicas relativas à área, podem ainda ter como objetivo de reconstituir a história, ou a política da educação de determinado período, ou ainda simplesmente destacar determinado aspecto que tem significado para quem está pesquisando.

Nesta Tese, que também estuda uma revista, a investigação incidiu sobre algumas concepções identificadas na RC, portanto diferente das abordagens acima, mesmo porque o foco não foi estabelecido *a priori*, mas emergiu do conteúdo encontrado na Revista, ao longo da leitura analítica. Justifica-se desse modo o fato de ter sido sinuoso o caminho percorrido, repleto de percalços, de dúvidas, mas sobretudo trata-se de uma pesquisa nutrida por atitudes de enorme respeito e investigativa do trabalho realizado por aqueles que desempenhavam funções técnico-pedagógicas e mesmo nas atividades fim – uma vez que, não raras vezes, ignoravam as manobras políticas pensadas e executadas por quem detém o poder – em um momento no qual, embora vivendo um processo de final de ditadura militar e se direcionando para a democratização, o país ainda encontrava-se atrelado às políticas gestadas nesse período. Assim, o próprio momento histórico é ambíguo e, evidentemente a publicação de uma revista deixa transparecer as contradições, as ambigüidades, os embates entre as diferentes concepções teóricas em disputa, bem com as forças políticas envolvidas no trabalho, neste caso, a Educação Pré-Escolar.

O estudo de uma revista requer algumas opções teórico-metodológicas, já referidas na introdução, para que o diálogo com o seu conteúdo e a sua época seja autêntico e profícuo, resultando na compreensão contextualizada do objeto desta pesquisa, especialmente tratando-se de uma revista complexa como o é a RC. Afirma-se o caráter complexo do periódico em virtude de sua publicação ter tido início em um momento histórico ao mesmo tempo de uma grande efervescência político-cultural com forte apelo à mudança, mas situado num período histórico que ainda não se havia completado. Além disso, a complexidade da revista explica-se por ter

atravessado diferentes momentos da nossa história, da política educacional, apresentando uma diversidade de interlocutores, além de uma diversidade de temas e enfoques e, finalmente, por continuar em circulação revelando, longevidade.

Optou-se, assim, por estabelecer uma periodização para a estudo da Revista, tomando como referência critérios que foram sendo desenhados após a leitura integral de cada número. Da análise dos textos emergiram diferentes conteúdos, que foram configurando a construção de uma política, no sentido mais amplo do termo, ou seja, “[...] certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada [...]” (CHARLOT, 1979, p. 13), pois são essas experiências que conformam a vida humana, determinada por condições históricas concretas, mostrando, igualmente, que tanto o presente quanto o futuro dependem de escolhas políticas.

Na análise da RC minha opção para estudá-la, considerando o aspecto político, deve-se ao fato de este manifestar-se nas concepções de formação do “monitor” – nomeada de “treinamento”, na concepção do trabalho desenvolvido nos Nepe’s e Gape’s, na construção da cidadania das crianças, ou ainda pelo fato de a RC constituir-se em veículo de uma política pública, representando a divulgação do pensamento do MEC na área da Pré-Escola. Abrange, ainda, esse critério político, o conjunto de temas tratados na Revista tais como: a legislação, o espaço, a formação do “monitor” e “professor”, as atividades cotidianas em relação à indicação de conteúdo a serem trabalhados nos Nepe’s e Gape’s, propostas para a Constituição – no que concerne aos direitos da criança brasileira – e subsídios para a Educação Pré-Escolar. Manifesta-se ainda esse critério político na marcante influência dos organismos internacionais, principalmente Unesco e Unicef, sugerindo formas de implantação de programas de Educação Pré-Escolar às camadas de baixa renda.

Há um consentimento pleno do Governo Brasileiro (SILVA, 2002) quando passa a adotar estratégias seguindo orientações emanadas de assessorias internacionais, através de seminários/congressos internacional-regionais e estudos/publicações.

Esse programa absorveu, na sua totalidade, as recomendações do UNICEF e da UNESCO: educação, nutrição e saúde deveriam ser atendidas de forma integrada; utilização de espaços físicos disponíveis na comunidade; a família e a comunidade fariam parte integrante das atividades de educação pré-escolar, objetivando despertar a consciência sobre a importância da idade pré-escolar e o barateamento dos programas; os meios de comunicação de massa deveriam ser utilizados como forma de atingir populações distanciadas do espaço escolar. (ROSEMBERG, 1992, p. 25)

Essa orientação política foi à época plenamente absorvida pelas instâncias político-administrativas do país. Em artigo publicado no *Em Aberto*, Didonet (1982), partilhando desta política “pobre para o pobre” entre as considerações de ordem prática, sugere:

a) Não aplicar recursos em construções onde elas não sejam absolutamente necessárias. Aproveitar todo e qualquer espaço disponível onde as crianças possam receber os cuidados, ao abrigo do sol, da chuva, do frio. Nós não temos direito de deixar subutilizados ou fechados galpões, salas, salões ou pátios cobertos, quando tantos pré-escolares ficam jogados na rua o dia inteiro ou presos em casa porque seus pais, ao saírem para o trabalho, não tinham com quem deixá-los. Inicialmente, podem ser aproveitados os espaços disponíveis, como pátios e áreas cobertas, em escolas de 1º e 2º graus, da rede estadual e municipal de ensino. Depois, pode-se partir para locais da comunidade, como clubes, igrejas etc.

[...]

c) Obter a participação das mães, irmãos maiores e alunos das últimas séries do 1º grau e do 2º grau, em horários diferentes ao de suas aulas. Eles ajudam na organização e acompanhamento da recreação e do serviço da merenda. (DIDONET, 1982, p. 23-24)

Há, portanto, uma decisão política de se organizar a Educação Pré-Escolar dessa maneira assistencialista, já que o público alvo eram as crianças de baixa renda. Não se tratava de um direito. Quase na mesma época, em 1971, na Itália, produto do movimento feminista, das três centrais sindicais de esquerda no poder municipal após intensas discussões sobre as creches da ONMI⁵¹

[...] foi sancionada a Lei 1.044 que, ainda sem explicitar o caráter educacional, reconhece o valor social da maternidade e o direito de todas as mães (trabalhadoras ou não) usufruírem dos serviços de creche, com gestão municipal e programação regional, além de sancionar o dever da União em intervir na constituição desses serviços sociais de interesse público (mesmo não dando indicações precisas da real atuação dessa esfera administrativa): ‘as creches têm objetivo de prover a custódia das crianças, para assegurar uma adequada assistência à família, e também para facilitar o acesso da mulher ao trabalho, no quadro de um completo sistema de segurança social’ (FARIA, 1998, p. 219).

Daí a opção feita pelo critério político, pois trata-se de opção política projetar a Educação Pré-Escolar, nesse período, nesses moldes. Considerando, portanto, o critério político, a publicação da RC foi dividida em três períodos e para esta Tese o foco da pesquisa incidiu sobre o final do período compreendido entre 1964 até 1985 denominado “ditadura militar” (COUTO, 1998). Deste último período (1964/1985), serão focalizadas as revistas editadas no último quadriênio, coincidindo este com o início da circulação desse periódico, portanto as publicações

de 1982 até 1985, época em que a RC foi publicada pelo Mobral, período ainda que coincide com o fim da ditadura militar, em que a democratização do país já estava mais estabelecida.

Pesquisando os diferentes artigos da RC, observa-se que o “monitor” – denominação dada a quem atuava no Programa de Educação Pré-Escolar do Mobral, pessoa encarregada de desenvolver as atividades com as crianças nos Nepes’s e Gapes’s – deveria dar conta de tudo: da saúde da criança, da educação, da alimentação, de arrumar o espaço para o funcionamento da unidade, fazê-la funcionar, pedir ajuda dos pais e da comunidade para a limpeza do ambiente, para a confecção de estantes, relacionar-se com o Posto do Mobral para conseguir material ou equipamento para a unidade, enfim. Constata-se também, que nas atividades propostas pelos artigos na revista há, em geral, objetivos instrucionais, tanto em relação aos “monitores”, como em relação às crianças, visto que os artigos têm como finalidade contribuir para a formação do “monitor”, no que concerne às atividades desenvolvidas no interior de cada Núcleo ou Grupo de Educação Pré-Escolar, portanto uma formação técnico-pedagógica.

Ressalta-se, ainda, que a RC busca, permanentemente, o diálogo com os “monitores”, pedindo que escrevam contando suas experiências, dispondo de uma seção específica em que são narradas as atividades que realizam, pedindo que se comuniquem entre si. Enfim essa busca de participação e de troca permanente é bastante incentivada. Isto permite conhecer um pouco da diversidade sócio-cultural e educacional dos Nepes’s e Gapes’s, na grande maioria localizados nas periferias urbanas deste país continental.

Referindo-se à RC, Kramer (2006) declara que:

Não havia naquele momento nenhum veículo, nenhuma publicação periódica pública nem privada voltada à chamada educação pré-escolar. A Revista tinha como objetivo veicular textos para a leitura e a formação dos monitores, supervisores, coordenadores etc. Abria também espaço para relatos de práticas por parte dos monitores. A Seção de Cartas era levada muito a sério. Havia uma equipe que elaborava respostas a perguntas que chegavam de todo o Brasil. A Revista tinha também uma avaliação no processo, através de aerogramas enviadas como encarte com perguntas sobre as diversas seções pedindo a opinião e sugestões dos monitores.

O relacionamento com os pais e com a comunidade é outra constante na Revista. Este relacionamento, em geral, consiste na solicitação de trabalhos a serem realizados na unidade, tais como, limpar, pintar, consertar o telhado, os brinquedos, fazer a merenda, prover a unidade de

⁵¹ Opera Nazionale Maternità Infanzia – são creches públicas criadas no regime fascista, primeira experiência não episódica nacional na Itália.

material descartável a ser utilizado como sucata. Em resumo, trata-se de uma concepção que, corroborando a lógica da divisão social do trabalho, solicita à comunidade realizar trabalhos manuais, pois, dessa perspectiva, em se tratando de uma comunidade pobre, esta dificilmente, estaria apta a participar fora desses padrões. Também não é uma participação entendida como a possibilidade de deliberar sobre a condução do projeto político pedagógico da unidade, pois o envolvimento incide sobre pequenos trabalhos na estrutura física. Assemelha-se muito à versão do atual projeto Amigos da Escola.

O primeiro período inclui 14 publicações – do número 1 ao número 14 –, compreendendo os anos de 1982 a 1985, publicações que podem ser caracterizadas como sendo do final do período da ditadura militar. Esses números da RC foram todos publicados pelo Mobral, deixando explícita a hegemonia de uma mentalidade política que caminha na contramão do estado de direito, bem como a da formação do “monitor” em uma perspectiva tecnicista e uma concepção de trabalho assistencialista, filantrópica e higienista. A estrutura da RC, nesse conjunto, é muito semelhante, em relação ao número de páginas. As de número 1 a 3 possuem 12 páginas e as de números 4, 6, 7, 8, 9, 11 e 13 totalizam 16 páginas cada. Os números 5, 10, 12 e 14 contêm 20 páginas. O Anexo I, desta Tese, apresenta uma síntese comentada dos artigos da RC desse período e o Anexo III remete para a edição da revista.

No primeiro conjunto das 14 Revistas, busca-se, identificar as concepções políticas encontradas nos seus diferentes artigos. Entende-se por concepção política o fazer pedagógico, nas suas diferentes manifestações, no cotidiano da intrincada rede de relações que envolvem a escola, a comunidade, as famílias, as crianças e o poder público. Encontro certa cumplicidade entre determinados artigos da Revista e a construção de uma mentalidade política contrária ao estado de direito, pois a educação, nos referidos artigos, não se constitui como direito, mas, sim como favor, obra voluntária resultante do esforço comunitário com a tênue presença do poder público. Este se faz presente por meio do envio de algum material e dos “treinamentos” realizados junto aos “monitores”, de modo que a ideologia dominante orientasse as atividades desenvolvidas, diariamente, na unidade. Observa-se, portanto, em contraposição ao direito à educação, a existência de uma mentalidade política de cunho assistencialista, filantrópica e caritativa, apoiada no mutirão voluntário. É no interior desta mentalidade que se encontra subsumida a formulação de uma pré-escola pobre, o que revela a opção política por essa modalidade de educação, à época da ditadura militar, para as camadas empobrecidas da

população, opção que configura um ato político, em conformidade com as palavras de Gramsci (1989, p. 14-5)

Na realidade, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? [...] E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções do mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má-fé [...]. Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontinua e ocasionalmente – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico – toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras esta concepção, e também acredita segui-la, já que a segue em ‘épocas normais’ ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos.

Observa-se, ainda, uma nítida contradição entre o discurso proclamado – principalmente, nos editoriais da Revista – e o conteúdo veiculado pelos artigos, o que se evidencia no número 1 da RC, dado este trazer em sua contracapa, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959. Aludindo, *en passant*, ao conteúdo desta Declaração, Cláudio Moreira, então presidente do Mobral, afirma, na apresentação da Revista, a existência de uma prioridade nacional, estabelecida pelo MEC, em relação à criança, “[...] na certeza de que a sua educação é um direito reconhecido universalmente [...]” (RC, n. 1, 1982, p. 1). O mesmo pode ser observado em *Recado ao monitor*, no qual se lê: “Realmente, só agora, a pré-escola começa a tomar corpo, passando a ser reconhecida como *direito* de todas as crianças” (RC, n. 5, BRASIL, 1983, p. 1, grifo do autor). Todavia, o discurso encontrado em muitos artigos e seções contradiz o proposto na página de rosto dos números 1 e 5 da RC, o que ficará ainda mais evidenciado ao longo de toda a análise acerca do conteúdo político-pedagógico desse periódico.

Outra contradição apresenta-se em relação à condição sócio-econômica dos destinatários da RC, evidenciando certo preconceito social manifesto em seus diferentes artigos, aflorando, com toda intensidade, tanto no concernente ao público alvo, quanto em relação ao projeto político-pedagógico. Em relação à classe social de pertencimento dos destinatários da Revista – conforme já referenciado em capítulo anterior –, sabe-se ser ela destinada à preparação de “monitores” que atuarão junto às crianças de baixa renda na Pré-Escola. Sendo esta a condição

objetiva e explicitada para a existência da RC, há evidências de que a escolha do conteúdo, a forma de abordá-lo, bem como a formulação do projeto de pré-escola e a própria capa respondem às expectativas burguesas para esta camada social.

Essa marca de classe está presente em diversas seções e artigos de uma mesma RC e em seus diferentes números, marac essa que revela a intencionalidade dos segmentos hegemônicos da sociedade para com a qualidade da educação oferecida aos setores empobrecidos da população, intencionalidade que evidencia o lugar que é destinado para essa criança na sociedade capitalista que é o lugar da classe dita subalterna e que se materializa na escolha da pessoa responsável pelo desenvolvimento do trabalho nos Grupos de Educação Pré-Escolar (que, em geral, é uma pessoa não profissionalizada para os Gapes's) ou, ainda, no espaço físico destinado à realização das atividades, bem como nos materiais, nos “móveis”, na improvisação de pessoas para o exercício de determinadas tarefas e na participação da comunidade. Cumpre destacar o caráter da participação da comunidade⁵². Faz-se aqui, uma distinção em relação ao apoio da comunidade – sempre bem-vindo, desde que não na condição mal-disfarçada de substituição do Estado, no cumprimento de tarefas que, histórica e legalmente, seriam suas responsabilidades, como, por exemplo, a manutenção das condições de oferta de uma educação de qualidade a toda a população. A participação da comunidade, contudo, tal como propugnada pela RC, nega o caráter político subsumido na discussão acerca do projeto político-pedagógico, dado a mesma exigir tomadas de decisão, dimensão que não se faz presente no conceito de participação tal como empregado pela RC, pois, na realidade, o que se busca da comunidade é o cumprimento de determinadas tarefas, tais como pequenos consertos, limpeza do espaço físico área, pintura, preparação da merenda, tarefas sempre de caráter não remunerado.

Em relação ao espaço físico reservado ao Pré-Escolar, pode-se, pois, verificar que este é “arranjado”, sendo utilizado qualquer espaço disponível na comunidade, espaço que o “monitor”, além de precisar encontrar, deveria pôr em condições de funcionamento, em geral com alto investimento físico e financeiro da própria comunidade. Tal espaço para as atividades com as crianças é provido, fundamentalmente, de material de sucata, sendo sua gestão e o trabalho pedagógico conduzidos pelo “monitor”, que é quem, aliás, responde por quase todas as funções

⁵² Para Silva Pinto (apud VIEIRA, 1986, p. 244), “[...] comunidade é basicamente ‘um dar de mãos numa tarefa conjunta e geralmente com objetivos bastante nítidos. Este dar de mãos tem que ser feito entre ricos e pobres, sem olhar credos religiosos ou estruturas sociais. É a reunião dos quatro estratos da sociedade brasileira, em tarefas e responsabilidades setoriais ou regionais’”.

na unidade.

Analisemos o texto a seguir:

Vanda foi treinada no Programa de Educação Pré-Escolar, e irá atender, diariamente, a 25 crianças de 4 a 6 anos. O bairro onde Vanda trabalha é muito pobre. A Comissão Municipal do Mobral de sua cidade conseguiu uma sala bem ampla, pertencente à paróquia, para ali iniciar as atividades educativas com as crianças. A sala, apesar de grande, estava suja, com algumas telhas quebradas. Nela se prepararia a merenda que o Instituto Nacional de Assistência ao Estudante – INAE – enviaria para a unidade.

Vanda verificou que, sozinha, não teria condições de resolver tantos problemas. Visitou os pais das crianças, convidando-os para uma reunião. Na reunião discutiu com eles a necessidade de segurança, higiene e alimentação das crianças. Procurou mostrar a eles, também, que aquele local iria servir de atendimento educativo aos seus filhos. Portanto, seria um local que pertenceria a toda a comunidade.

Como melhorar a situação da ‘escolinha’?

Alguns pais entenderam, outros não. Porém, aqueles que perceberam como era importante o que Vanda estava dizendo, resolveram ajudá-la.

Seu Feliciano, pintor profissional, se propôs a pintar a sala. Seu Zeca se ofereceu para consertar o telhado.

Mas... e a tinta? E as telhas? E o tijolo e o cimento para construir a cozinha?

Nesse momento, as mães sugeriram: ‘- E se conseguíssemos algum brinde para fazermos uma rifa?’

Outra lembrou: ‘- Enquanto não temos dinheiro para construir a cozinha, será que não podemos nos revezar, preparando a merenda das crianças, em nossa própria casa?’. (RC, n. 3, BATISTA E BATISTA, 1983, p. 3)

O excerto acima revela um ambiente que mais parece um espaço de indigência do que um Núcleo de Educação Pré-Escolar, ou mesmo um Grupo de Educação Pré-Escolar, como eram denominados pelo Mobral os locais onde aconteciam as atividades com as crianças. Claro que foi uma conquista dessas famílias ter uma Pré-Escola na sua localidade, porém isto não isenta o governo de suas responsabilidades políticas e de investimento público.

Vanda foi “treinada”, não foi formada. Foi chamada para aprender determinadas tarefas e realizá-las na sua unidade e irá atender a 25 crianças de 4 a 6 anos. Em tese, uma pessoa profissionalizada detém um referencial teórico que orienta, conscientemente, a sua prática, sendo capaz de, na intencionalidade de seu trabalho educativo, recriar caminhos, possibilitar o imprevisto e não apenas executar tarefas pensadas por outros. Leite Filho (2006)⁵³ informa-nos que:

As monitoras depois de selecionadas recebiam um treinamento de 96 horas as dos NEPE’s e de 40 horas as dos GAPE’s. O MOBREAL Central – possuía na DIPRE um corpo técnico com 30 técnicos que elaborava a programação e os materiais (publicações) para os treinamentos – chegamos a treinar mais de 30.000 monitoras em dois anos no

⁵³ Entrevista concedida à autora desta Tese.

Brasil todo. Em primeiro lugar realizávamos um treinamento de 96 h, aqui no Rio com os SE's (Supervisores dos Estados) – dependendo do tamanho do estado alguns tinham uma equipe de mais de 10 SE's, depois saíamos Brasil a fora treinando SA's (Supervisores de Área) este treinamento era sempre coordenado por um técnico do MOBREAL Central – DIPRE e o SE, em geral aconteciam nas capitais. O passo seguinte eram os treinamentos nos municípios agora coordenados pelos SE's e as SA's e nós acompanhávamos por amostragem [...].

Documentos desta época apontam que: “Treinar é a palavra-chave do trabalho proposto nos textos. Treinar sem o mínimo de conhecimentos necessários, apenas prescrições para a prática [...]” (ARCE, 2001, p. 179). Treinar os “monitores” da Educação Pré-Escolar é, pois, o objetivo da ação “formadora”, entretanto, nesse mesmo período, o MEC desencadeia um processo de discussão sobre a política de formação dos professores, haja vista a “[...] recusa aos ‘pacotes educacionais’ [...]” (FREITAS, 1996, p. 17). “Formava-se também, na época, principalmente a partir de 1981, a idéia de que era necessário romper com as formas tradicionais de “treinamento” dos professores da escola pública [...]” (FREITAS, 1996, p. 17). Portanto, a questão da formação docente, nesse momento, já estava posta para parcela significativa de professores/as que, posteriormente, organizariam a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Freitas (1996) é muito enfática ao insistir na formação e não em treinamento. Ela assim se manifesta:

A luta por uma educação democrática – característica essencial do movimento dos educadores no período – fez-se acompanhar pela recusa aos ‘pacotes educacionais’, por entendê-los como mecanismo de manutenção e aprofundamento da divisão do trabalho no interior da escola: especialistas e técnicos que planejam e professores que executam a tarefa educacional. Intensificava-se, ainda, a certeza de que era necessário resgatar para o professor, a possibilidade de reapropriar-se de um conhecimento pedagógico que lhe era expropriado, pela atuação dos especialistas na escola e pelos “pacotes educacionais”. (FREITAS, 1996, p. 17-8).

Contudo os “monitores” do Mobral continuaram a ser meramente treinados e a monitora “atende”, ao invés de educar. Por que esse descompasso entre a discussão proposta pelo MEC e a realidade dos Nepes's e Gape's? Seria uma opção política?

Continuando a análise do texto da RC a ressalva de que Vanda faz o trabalho em um bairro “muito pobre” leva-nos a indagar: trata-se, apenas, de uma constatação para expressar que não há saneamento, ruas asfaltadas, posto de saúde, etc. ou, de fato, pode-se argumentar a favor da existência de um viés de classe, como que informando que ser pobre é ser inferior? Seria esse viés uma estratégia para se programar políticas sociais em função de os moradores, porque pagam

impostos, deverem ser alvo de melhor infra-estrutura urbana? Há diferença, para o Estado, entre um bairro pobre ou um bairro rico? Ou será, como nos dizem Marx e Engels (1998) que o Estado está a serviço da classe dominante e, portanto, serviços básicos de qualidade são direcionados para outros estratos sociais e por isso o poder público não constrói uma sala para estas crianças poderem participar, enquanto cidadãs, possuidoras de direitos, das atividades que aí seriam realizadas?

Os “monitores” desenvolvem as atividades em uma sala da paróquia que, ainda, precisa contar com a participação do pintor e do carpinteiro, para pintar o espaço da sala de aula e para consertar o telhado, bem como das mães, que se propuseram a, em um primeiro momento, em forma de rodízio, preparar a merenda em suas casas, até conseguirem brinde para fazer uma rifa e, assim, garantir a preparação da merenda para seus/suas filhos/as. Ao realizar a reunião com os pais, a monitora mostra que “[...] aquele local iria servir de atendimento educativo aos seus filhos. Portanto, seria um local que pertenceria a toda comunidade” (RC, n. 3, BATISTA E BATISTA, 1983, p. 3). Aqui, a ideologia opera por meio da legitimação, usando, como estratégia, a universalização, visando fazer acreditar que os interesses de alguns indivíduos são os interesses de todos (THOMPSON, 1995). Desse modo, o local a ser reformado pela comunidade se tornaria um espaço de todos. No entanto, ainda que, eventualmente, fosse usado pela comunidade, aquele lugar permanece privado e pertencendo a uma determinada instituição que não é pública, não sendo, portanto, de todos e de todas.

Se por um lado, pode parecer que se trata de uma elevada colaboração da comunidade, na realidade, trata-se de o poder público se isentar de sua responsabilidade e transferir para os segmentos da população mais excluídos do acesso aos bens culturais, riqueza e serviços públicos, o ônus de construir espaços que assegurem “[...] condições adequadas para o bem-estar e conforto da criança: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável” (BRASIL, 1995, p. 33).

É essa mentalidade de omissão do poder público e de convivência, que se revela pelo silêncio das educadoras e da comunidade em geral, pela fala não-pública (ADORNO, 2000), pela concordância tácita com argumentos inconsistentes de que, tendencialmente, lançam mão os que estão investidos de autoridade, o que permite uma reflexão, ou, quem sabe, um pensar que contribua para a desconstrução dessa ideologia, com o objetivo de afirmar os conceitos de direito e de cidadania, ainda que se observe certa dose de ambigüidade conforme Benevides (1994, p. 6)

que discutindo o conceito de cidadania revela-nos que,

[...] Para a esquerda, muitas vezes cidadania é apenas aparência de democracia, pois discrimina cidadãos de primeira, segunda e até terceira ou nenhuma classe, acabando por reforçar a desigualdade [...].

Para setores da “direita”, a cidadania – por implicar a idéia de igualdade, mesmo que apenas jurídica – torna-se indesejável, e até ameaçadora [...].

Afirma, ainda, que, “Na teoria constitucional moderna, cidadão é o indivíduo que tem vínculo jurídico com o Estado. É o portador de direitos e deveres fixados por uma estrutura legal [...]” e conclui, “[...] cidadão são (sic), em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado [...]” (BENEVIDES, 1994, p. 7). Ainda que se problematizem os conceitos de cidadania e de direitos no interior da ordem burguesa é a eles que temos que recorrer para afirmar nossa Carta Magna e termos fundamentos legais para nossos questionamentos e reivindicação. A educação não é um privilégio, é um direito, como propugnava Anísio Teixeira (1994), já nos meados da década de 1930 e como tal merece ser tratada em favor de todos/as pois os direitos estruturam uma linguagem pública e se enraízam nas práticas sociais, nos discursos, nos valores e nas mentalidades que regulam as instituições. As públicas necessariamente.

A educação é um direito universal, sendo, portanto, devida a todos/as sem qualquer tipo de distinção e, na medida em que direitos são proclamados, estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo fato de se reconhecer o outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas, definindo, portanto, as regras das reciprocidades esperadas na vida em sociedade (TELLES, 1994). Aqui, parece-me residir o cerne da questão. A burguesia no poder reconhece o outro – isto é, o cidadão de baixa renda –, como sujeito de direitos, como tendo demandas válidas? Esse reconhecimento transparece nas políticas públicas? Ou ocorre do modo como nos revela Cunha (1991, p. 61):

A ‘qualidade de vida’ dos moradores das cidades, conforme sua posição na estrutura social, é afetada diferentemente pela ação e pela omissão do Estado no oferecimento (ou negação) daqueles serviços que são, por lei, de sua atribuição e de direito da totalidade dos habitantes das cidades.

No entanto, a aceleração do processo de urbanização porque o Brasil passou, desde os anos 50, se fez mediante o controle dos grupos econômicos privados sobre o Estado, especialmente os interessados na acumulação a partir da especulação imobiliária, o que levou a uma extrema desigualdade na distribuição de recursos públicos [...].

Os direitos fundamentais estão, segundo Bobbio (1992, p. 5), na base das Constituições

democráticas modernas e são sempre “[...] direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas [...]”.

Tais direitos, entretanto estruturam-se em conformidade com as relações de poder. O mesmo autor estabelece quatro gerações de direitos, indo dos direitos individuais, passando pelos políticos e sociais, ecológicos e uma quarta geração que inclui o direito de ver respeitado o seu patrimônio genético frente às manipulações concernentes às pesquisas biológicas. Não basta proclamar os direitos do homem. O fundamental é estabelecer medidas para sua efetiva proteção e garantia.

Recorro a T.H. Marshall, em seu texto considerado clássico sobre a ampliação dos direitos do cidadão na Inglaterra conforme, Arretche (1995) e Bobbio (1992), para afirmar que os direitos sociais são conquistas do século XIX e, entre eles, inclui-se o direito à educação. Se, para grande parte dos países europeus, este direito constitui realidade, para o Brasil, a educação passa a se constituir como um direito do cidadão com a Constituição de 1934. Embora, formalmente, a educação em creches e pré-escolas passe a ser um direito somente pela Constituição de 1988, nada justifica o fato de a RC tratar a educação pré-escolar dirigida às camadas subalternas da sociedade de forma “improvisada”, se comparada aos jardins de infância públicos existentes nos centros urbanos na mesma época, os quais, afirmando apenas as desigualdades, contribuem para formar mentalidades nada cidadãs, pois não concorrem para a constituição e consolidação do estado de direito, nem para a construção de uma sociedade democrática com justiça social.

É este descaso com o trato da coisa que deveria ser pública quando dirigido às camadas ditas subalternas é que deve ser repellido tanto pela família, como pela pessoa que se relaciona, cotidianamente, com as crianças. Trata-se de uma demonstração cabal do modo como as elites brasileiras, em cargos de comando, sempre trataram – e continuam tratando –, as populações de baixa renda. Estas, além de sua jornada de trabalho, desgastante e com insuficiente remuneração, no seu tempo livre, executam uma tarefa não remunerada, contribuem com recursos e trabalho e substituem o Estado na sua função de provedor de políticas públicas, para poder assegurar a frequência de seus/suas filhos/as a uma unidade do pré-escolar e ademais, mistificando como sendo aquele, um espaço da comunidade. Esta situação ocorre, no melhor dos casos, quando o cidadão ou a cidadã exerce uma atividade remunerada, pois, não raro – encontra-se desempregado, necessitando de políticas assistenciais, inclusive para a sua própria sobrevivência.

São políticas que se enquadram no ideário neoliberal, pois reduzem investimentos na área social, editam políticas compensatórias, discriminatórias, que reafirmam as relações de dominação e de poder, contribuindo para conformar as camadas de baixa renda, o que se efetiva por meio de uma educação para a submissão e para o conformismo, enfim para se contentar agora com o refugio e, no futuro, com um lugar subalterno, nas relações sociais e no mundo do trabalho.

Decorre daí a afirmação de Rosemberg (1999) de que são programas com baixo investimento governamental, pois transferem para a comunidade a obrigação de providenciar e preparar o local para a instalação de uma turma de Educação Pré-Escolar e dar conta de todas as exigências para que possa se desenvolver algum tipo de educação para as crianças pequenas.

Ainda no excerto da RC citado acima, há mistura promíscua entre o público e o privado, visto que o investimento coletivo é todo feito em edificação privada, que, aliás, é cedida com muita benevolência, pois se trata de uma obra com fins educativos, de enorme conteúdo social, visto que beneficiará “àqueles que realmente necessitam”. É, também, uma política de caráter compensatório, pois improvisa locais para educar o pobre, fazendo crer que no futuro, ele terá nenhuma ou menores, dificuldades de aprendizagem nos níveis ulteriores de ensino. O espaço revela a pedagogia assim como a pedagogia se materializa no espaço.

Ainda no número 3 da RC há um artigo intitulado *Trabalhando com a sucata*. Ressalto que a sucata é bastante utilizada na Pedagogia da Educação Infantil que se está construindo no Brasil, em virtude da indubitável riqueza de construção, manipulação e de criatividade que possibilita, mas deve ser considerada como uma possibilidade, não como quase que a única possibilidade de se ter algum tipo de material na pré-escola. Nesse artigo lê-se:

Você deve ter reparado, monitor, que os materiais usados nessas atividades – caixas de fósforos, de sabonete; pauzinhos; chapinhas – não são comprados, mas são riquíssimos para as crianças manipularem. Eles são usados na pré-escola moderna, pelo valor pedagógico que têm.

É a chamada sucata, que nada mais é do que sobra, refugio de coisas usadas, quinquilharias. A sucata é muito importante para a sua Unidade pois, além de ser um material barato, com ela as crianças poderão criar, construir, transformar, de acordo com o seu próprio mundo. [...].

Mas, como vamos conseguir a sucata?

Você, que conta com a participação dos pais e de outras pessoas da comunidade, pode pedir para juntarem esse material, que já não serve para eles, mas que para você pode ser muito útil.

E até as crianças podem colaborar, juntando e trazendo, para a Unidade, miudezas que são importantes para elas. (RC, n. 3, REBELLO E BATISTA, 1983, p. 9)

Pergunto: Por que destacar que os materiais não são comprados? Por que destacar que são baratos? A Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada custa caro e as crianças têm direito de ter acesso a materiais de sucata, mas, igualmente, a materiais cientificamente preparados. Materiais para a livre criação são bem-vindos, não, porém, a ponto de substituírem aqueles que podem ser adquiridos porque fazem parte do conjunto que toda e qualquer escola deve ter, independente da camada social a que se destina.

Os Fóruns de Educação Infantil espalhados pela quase totalidade das Unidades Federadas, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, pesquisadores/as, militantes, profissionais que atuam com esse nível de educação querem para as crianças brasileiras: Educação Infantil com qualidade referenciada socialmente, na qual a criança seja respeitada e se observem “os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” de Campos e Rosemberg (1995) editados pelo MEC.

Em um outro número da RC, encontra-se o fato narrado a seguir, ocorrido na Escola Efigênio Sales, da favela do morro do Capinzal, em Belo Horizonte, no ano de 1982. A diretora, preocupada com a saúde e bem-estar das crianças, organiza com elas uma mini-horta para de lá retirar cebolinha, couve coentro repolho etc.:

Além disso, para tornar a sopa das crianças mais nutritiva, teve uma idéia feliz: como a carne era ‘artigo de luxo’, a diretora fez um trato com o açougueiro do lugar. Sempre que precisasse, iria ao açougue, para apanhar ossos com tutano e aparas de carne. Cozinhava-os, para fazer o caldo, e, depois, em vez de jogá-los fora, devolvia os ossos ao açougueiro, que os vendia a uma fábrica. Graças a isso, conseguiu que as crianças passassem a ter, na sopa, uma refeição nutritiva. (RC, n. 5, LEMOS; BASTOS, 1983, p. 3)

Nossas escolas são tão privadas de qualquer recurso, que não raras vezes, diretora é levada a tomar atitudes extremas como essa, tal é o descaso do poder público, especialmente quando o destinatário das políticas públicas são as camadas populares. Até se poderia compreender a atitude da diretora, mas dar visibilidade a esse fato, nesse periódico que é uma publicação oficial do MEC, como se fosse o melhor dos exemplos a ser seguido só demonstra a omissão, o descaso e a cumplicidade do poder público e ajuda a construir uma mentalidade política assistencialista, indigente incompatível com uma nação que se quer moderna, democrática e com o esforço que faz o trabalhador brasileiro no seu dia a dia ajudando a construir a riqueza desse país.

Pergunto: Não teria sido preferível deixar o problema aparecer e organizar a comunidade para reivindicar alimentação suficiente e de qualidade para as crianças? Por que nossas crianças das escolas públicas devem se contentar com medidas assistencialistas, caritativas, quando elas têm direitos? Por que para as crianças brasileiras da rede pública a carne é um “artigo de luxo”? Será que não se está ajudando o Estado a não cumprir o seu papel e colaborando para que ele se exima de aplicar os recursos necessários para que se tenha uma educação de qualidade, com refeições, frutas, não de doação caritativa, mas de investimentos públicos necessários?

Um outro excerto, extraído da RC número 6 segue esta mesma orientação:

Ao começar meu trabalho, passei por grandes dificuldades, principalmente para realizar atividades diversificadas.

A sala que consegui com a comunidade era uma casa que estava abandonada. Mas os pais das crianças me ajudaram na limpeza e na arrumação.

Arranjamos uns bancos, duas mesas grandes e uma menor. Como não havia armário, guardei parte do material que recebi do Mobral dentro das próprias caixas. Mas eu sabia que o material tinha que ficar bem à mão das crianças.

Novamente os pais me ajudaram. Consegui tábuas e tijolos. Com isto, fiz umas prateleiras e armei uma estante. Aí coloquei todo o material que seria usado. (RC, n. 6, BRASIL, 1983, p. 5)

Essas são as condições dadas às crianças brasileiras de baixa renda. Os investimentos públicos, que deveriam ser maciços, não chegam a elas. É a comunidade que arca com a responsabilidade de adaptar um espaço, limpar, arrumar, conseguir material e até as estantes para ter um mínimo de condições necessárias ao funcionamento da pré-escola.

[...] Como fiquei muito tempo sem pincel e eu não podia comprar para todos, inventei esse ‘pincelzinho’:

1º. – Pego um pedaço pequeno de espuma, coloco na ponta do palito e amarro muito bem. As crianças gostam muito. A tinta eu coloco dentro de tampinhas de garrafas que distribuo entre as crianças. As crianças molham o ‘pincelzinho’ e fazem pinturas lindas... (RC, n. 7, BRASIL, 1983, p. 7).

Do ponto de vista pedagógico, propor atividades diversificadas e de interesse das crianças é altamente recomendável e inclui-se numa perspectiva de educação que contribua para a construção de sujeitos com possibilidade de escolha, porém, no que concerne às políticas públicas, há uma completa ausência do Estado em garantir o mínimo para que se possa haver condições de abrir as portas e receber as crianças do Pré-Escolar. E a monitora com o simbólico pagamento que recebia, se pudesse, teria comprado o pincel.

Vamos improvisar estantes na unidade é o título de um artigo da seção *Mãos à obra*. A

articulista, depois de discorrer sobre o uso de pouco material e criatividade, com que as crianças e a monitora poderiam fazer estantes para organizar cantinhos, a autora conclui: “[...] Se você precisar, peça ajuda à família das crianças” (RC, n. 7, FARIA, 1983, p. 13).

Educação de qualidade não se improvisa. Tudo deve ser minuciosamente planejado para que as crianças se sintam felizes em se relacionarem com seus pares, com os profissionais que com ela interagem e, juntos, possam construir, criar, produzir. Deve haver sim, lugar para o imprevisto (BÚFALO, 1999), mas evitar o improvisado. Como se constata, não é um artigo isolado na RC que faz esse tipo de abordagem, mas há uma frequência muito grande, haja vista que quase todos os números da revista desse período são citados.

É essa a concepção muito presente nos artigos da RC. Essa idéia é compartilhada por grande parte das educadoras que, ainda hoje, exercem suas atividades em unidades de Educação Infantil, dando a impressão de ser natural. Não é natural. No período da ditadura militar tais idéias foram sendo historicamente construídas e semeadas à exaustão, tanto que estão até hoje, arraigadas nas mentes e corações de muitos/as professores/as. Extirpá-las, desconstruí-las e construir uma concepção outra de educação infantil como um direito é urgente.

A Educação Infantil não é luxo. É um direito! A criança tem o direito de conviver com seus pares, em ambientes públicos, especialmente preparados para ela, como devem ser as creches e pré-escolas. A criança tem o direito de se relacionar com outros adultos, além dos membros da família e em espaços que não sejam apenas o da casa, portanto em espaços públicos pensados para ela. A criança tem o direito de construir seus saberes e sua história e para isso o poder público deve considerá-la como cidadã e pensar políticas públicas que viabilizem a garantia de seus direitos. A criança tem direito a profissionais egressos de universidades, voltados a orientar a formação de crianças pequenas e pequenininhas, portanto necessita de professores/as com formação em nível de graduação plena e com fundamentação em Educação Infantil. A criança tem o direito de usar a sucata, não seja o único material presente na sala de atividades.

Em um outro artigo da RC intitulado *Os pais se reúnem* de Batista (1983), há um trecho que, mais uma vez, ratifica a prevalência dessa mentalidade contrária à perspectiva de direitos e favorável ao trabalho voluntário à custa dos que mais precisam:

Continuando a questão, a monitora lembrou às mães que quisessem ajudar no preparo da merenda, para procurar a merendeira no final da reunião, dar seus nomes e marcar os dias. A merendeira, que estava presente, agradeceu o apoio das mães no mês de abril e estimulou as outras a participarem.

O assunto seguinte foi como melhorar o cantinho dos brinquedos.

A monitora comentou que os brinquedos da sala já estavam muito usados e precisavam de conserto. Nessa hora o grupo ficou calado.

Então, a monitora passou a falar sobre como elas podiam colaborar: fazendo bolas de pano, consertando ou fazendo carrinhos, etc. (RC, n. 8, BATISTA, 1983, p.7)

Deparamo-nos, mais uma vez, com a monitora pedindo a colaboração dos pais. Desta vez para preparar a merenda e para consertar brinquedos. Evidentemente, a participação dos pais é muito importante numa unidade educativa. Não, porém, como mão de obra não remunerada, a serviço de um governo que recolhe elevados impostos da população, que os paga, duplamente, em espécie e em serviços à comunidade. Isso é corroborar a omissão do Estado e garantir que o esforço da comunidade seja o grande patrocinador de uma política pública de caráter universal, como deveria ser, de fato, a educação, fazendo com que o direito das crianças, de serem educadas em ambientes públicos, transforme-se em um ato caritativo e de boa vontade.

Monitor, se na sua unidade a única área livre disponível é ondulada, gramada, de terra batida, ou mesmo pavimentada, não importa: com um pouco de imaginação e boa vontade, você conseguirá organizar um espaço onde as crianças poderão desenvolver diferentes atividades físicas. E, para isto, peça auxílio dos pais e de outras pessoas da comunidade. (RC, n.8, FERREIRA, 1983, p.11)

Quem sabe, o pai de uma das crianças é carpinteiro ou tem habilidade para fazer um palco de madeira, aproveitando um caixote ou até mesmo algumas ripas? (RC, n. 8, FARIA, 1983, p. 16).

Os textos selecionados – que não são apenas de uma RC –, indicam que os instrumentos materiais e ideológicos necessários ao funcionamento de uma unidade do Pré-Escolar são, do ponto de vista desta Revista, entre outros, criatividade, boa vontade, ajuda da comunidade, sucata, improviso e a monitora “se virando” para tudo. É esta a mentalidade política veiculada. Questioná-la, estranhá-la, colocá-la em discussão, refutá-la e refundá-la sob novas categorias éticas e políticas parece ser uma possibilidade em favor da criança pequena, de modo a que o Estado possa incluir no seu planejamento político os três “pês” de que nos falamos Pinto e Sarmiento:

[...] de **protecção** (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus tratos e a violência dos adultos, etc), de **provisão** (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de **participação** (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua) [...]. (1997, p. 19, grifos do autor).

O número 10, da RC, é a mais cabal evidência desta mentalidade política. Trata-se de

trechos de uma entrevista com duas monitoras diferentes. Maria de Mello Gomes⁵⁴ depois de se apresentar começa explanando sobre seu trabalho:

P - Quem fez essa maloca?

R - Quando nós começamos a trabalhar com as crianças de Buriti, começamos em uma casa bem pequena que um senhor nos emprestou. Mas, com o tempo, foi ficando difícil, e os pais viram que precisávamos mesmo de uma escolinha. Eles então se reuniram e resolveram construir a maloca nos fins de semana e nos feriados. A Secretaria de Educação deu uma ajuda também.

P-Todas as malocas são construídas assim?

R-Não, a Secretaria de Educação constrói algumas malocas também.

[...] P - Quais os materiais que você mais usa para o trabalho com as crianças?

R-Trabalhamos mais com sucata [...]. (RC, n. 10, BRASIL, 1984, p. 4-5)

Em continuação, nesta mesma seção, a entrevista concedida por Diana⁵⁵ que também fala um pouco sobre seu trabalho:

P - [...] Quais os materiais que mais usa para trabalhar com as suas crianças?

R - É o material de sucata. [...]

[...] P - Como você começou seu trabalho nesse ambiente tão difícil?

R - Meu trabalho começou de uma reunião que tivemos lá no clube de mães no bairro.

Então, nós, as mães, achamos que deveria ser fundada uma escolinha lá no bairro.

Uma vizinha arrumou uma casa pra gente, inclusive para o clube de mães. E, assim, a escolinha começou.

P - Quem paga essa casa? Tem água?

R - Quem paga é o clube de mães, nós não temos água. Quem nos fornece água é a vizinha.

P - Os materiais para a sala e para as crianças, como vocês conseguiram?

R - Isso a gente fica pedindo para as pessoas [...]. É um dando uma coisa e outro dando outra; a gente vai se arrumando. (RC, n. 10, BRASIL, 1984, p. 4-5)

Constata-se, aqui, uma total inversão de papéis, pois a Secretaria de Educação que tem como competência e responsabilidade pública de construir prédios escolares, apenas “dá uma ajuda” e a comunidade utiliza seus domingos e feriados, momento de lazer, em favor da educação de seus/suas filhos/as. Assim, além da exploração a que estão submetidos por pertencerem a uma camada dita subalterna da população, estes pais, “[...] pessoas simples, servidores públicos e operários” (RC, n. 10, BRASIL, 1984, p. 4), são levados a sacrificar até seu descanso semanal.

É o Estado ausente e a população ocupando o lugar do Estado para garantir educação para seus filhos e filhas, precisando, ainda, depender da generosidade dos moradores, para ter água, algo absolutamente fundamental quando se trabalha com crianças como, aliás, demonstra-

⁵⁴ É monitora em Boa Vista, Roraima e trabalha em uma maloquinha no bairro de Buriti.

⁵⁵ Diana, apenas assim está citada, também é monitora em Boa Vista, Roraima, bairro de Buriti.

se, mais uma vez no excerto a seguir, quando uma supervisora⁵⁶ do Estado de Goiás relata como começou o Pré-Escolar no município de Piracanjuba:

Entre as necessidades demonstradas, surgiu a de organizar uma escola para as crianças pequenas – um pré-escolar.

[...] Depois de discutirem bastante, resolveram fazer um rancho e foram vendo o que era necessário: madeira, tijolos e cimento para piso, folhas para cobrir, etc.

Os pais dividiram as tarefas, e outras pessoas que não tinham crianças também quiseram ajudar. Cada um iria colaborar como pudesse. O material foi conseguido e todos se reuniram novamente. Foi então organizada uma comissão responsável pela construção do rancho.

Com entusiasmo, todos começaram a trabalhar. O rancho ia ser construído através de mutirão, nos fins de semana [...].

[...] Chegaram, também, à conclusão de que precisavam do apoio do Prefeito. Foi organizado um grupo para ir até ele, a fim de conseguir alguma contribuição. Mas o Prefeito, nessa época, não acreditava em trabalho comunitário; portanto não se envolveu. Nada foi conseguido. Os pais e a comunidade, contudo, não desanimaram.

Continuaram o trabalho em ritmo acelerado, pois acharam que era uma questão de honra para eles. (RC, n. 11, BRASIL, 1984, p. 6)

Depara-se, mais uma vez, com uma inversão de papéis e a ausência do Estado. O gestor municipal, responsável pelo cumprimento da lei e garantia da educação, além de não cumprir o seu dever constitucional, desencoraja aqueles que querem o melhor para seus/suas filhos/as tanto no presente como no futuro.

E como se resolve a questão? Recorrendo-se à caridade pública para que contribuam com o que podem e, de novo, à comunidade que, já com salários baixos, deve empregar seus finais de semana para, em regime de mutirão, garantir um rancho para a educação de seus/suas filhos/as.

Mais uma vez, refiro-me a Anísio Teixeira (1996), pela ênfase de sua argumentação, na obra denominada *A educação é um direito*. Será que esse princípio básico de cidadania já faz parte do ideário dos profissionais da educação? Será que os/as que militam ou exercem suas atividades profissionais na área da Educação Infantil, têm clareza desse direito das crianças brasileiras, conquistado principalmente pelos movimentos sociais? Como fazer para que as autoridades brasileiras, sem “a voz rouca” das ruas, implantem políticas públicas universais, como é a educação, com a qualidade exigida pela população e pelos cânones científicos e pedagógicos referendados pelo projeto político-pedagógico de cada unidade? Outro excerto exemplar da negligência do Estado Brasileiro observa-se a seguir:

Carimbos artesanais

⁵⁶ O nome da supervisora é Gracinda Cambuci Barbosa.

Rolhas, pedaços de madeira, folhas, pregos, batatas, são alguns dos materiais com que podem confeccionar carimbos artesanais. Fazê-los é divertido e barato. (RC, n. 11, SERVAES; ALVIM 1984, p. 15)

A mentalidade política, analisada ao longo desses números da RC do primeiro período, parece ter tido um sólido alicerce para a despolitização entre aqueles que exercem o magistério, nutrindo-se de doação, caridade, voluntariado, assistencialismo, transferência para a comunidade de responsabilidades do poder público, ausência ou omissão do Estado e a conivência, o silêncio ou a fala não-pública de educadores/as e de pessoas investidas de autoridade. A educação, neste país, é um direito desde a Constituição de 1934, visto que assim estabelece seu artigo 149, como se pode constatar a seguir:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1971, p. 320).

Já adentramos o século XXI e essa mentalidade continua fortemente arraigada, sendo mantida com a participação do Ministério da Educação. Para sua desconstrução, as intervenções devem dirigir-se para o questionamento das condições socioeconômicas e político-ideológicas geradoras de tal mentalidade, de modo a possibilitar sua desnaturalização, incidindo o combate em uma política de validação das demandas sociais, de superação das hierarquias sociais provenientes da lógica da divisão da sociedade em classes sociais, bem como de consolidação do estado de direito, possibilitando direitos realmente iguais a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as.

3.3. Concepções de Infância e de Criança

A concepção de criança, como a concepção de infância são categorias analíticas usadas por diferentes ciências como a Psicologia, a Antropologia, a Pedagogia, a Sociologia e mais recentemente pela Sociologia da Infância. Tais concepções se estruturam e só podem ser entendidas mediante o estudo das relações sociais estabelecidas dentro de um grupo social específico e de um determinado contexto histórico. Todas são construídas historicamente, passíveis de modificação e o fato de mudar não significa superação. Em um dado momento,

pode-se conviver com diferentes concepções presentes no mesmo espaço geográfico, porém conformadas por diferentes relações sociais.

Considerar a concepção de infância e de criança enquanto construção social contrapõe-se às abordagens na qual a predominância dos estudos versava sobre o desenvolvimento individual da criança e sua transição para a vida adulta, ou ainda estudos sobre a socialização da criança na ótica do adulto, no sentido de inculcar-lhe valores e normas. Tais estudos são importantes, porém insuficientes, pois a criança e a família mudaram e tais mudanças ocorreram também na relação adulto/criança. Ambos, família e criança têm assumido outro papel e posição na sociedade, devido às novas condições de vida, portanto ganha espaço uma nova forma de estudar as concepções de criança e infância ou um novo paradigma sociológico que segundo Qvortrup (2004, p. 25):

[...] Tuttavia, per quanto le condizioni di vita dei bambini differiscano in maniera a volte considerevole, esistono anche delle caratteristiche comuni che fanno sì che l'infanzia possa venir considerata come una realtà collettiva, un gruppo o una categoria specifici, se confrontata con altre realtà collettive, gruppi e categorie⁵⁷.

Afasta-se, portanto, de uma análise de criança e de infância de forma individualizada, para assumir um novo paradigma, como sendo uma realidade coletiva, um conceito, uma representação, uma imagem, uma noção, ou, como diz Arroyo (1999, p. 7), falando sobre a infância, “[...] É uma idade da vida, do ciclo humano [...]”, na relação com outras idades da vida, que está em permanente modificação, pois assim como mudam as relações sociais, muda também a concepção de infância e de criança.

Para autores como Ariès (1981), Pinto (1997), Qvortrup (2000), a concepção de infância é uma construção social que, assim como a concepção de criança, resulta de uma dinâmica de elaboração e reelaboração dessas categorias no decorrer da história, influenciada que é, por fatores econômicos, sociais, culturais, políticos e tecnológicos, ou seja, pelas condições de vida.

Entre os fatores econômicos ressalta-se o nível de renda e atividade econômica da família, que condicionarão os fatores sociais, como a classe social a qual pertence à criança, decorrendo daí seu local de moradia, escolarização, participação nas atividades domésticas e até

⁵⁷ “[...] Todavia, ainda que as condições de vida das crianças difiram de maneira às vezes consideráveis, existem também algumas características comuns que fazem sim que a infância possa ser considerada como uma realidade coletiva, um grupo ou uma categoria específicos se confrontada com outras realidades coletivas, grupos e categorias”. A tradução é de minha responsabilidade.

mesmo no conjunto do orçamento familiar. Há estreita relação entre os fatores econômicos e os culturais, pois a ocupação do tempo e as formas de lazer dependem, em geral, do orçamento familiar.

Já os fatores políticos tornam-se mais evidentes em função da organização da sociedade que, pelo seu poder de pressão, paulatinamente vem acrescentando visibilidade para a infância e a criança ganhando ênfase em termos de discursos oficiais, leis e políticas públicas. Como a infância e a criança ganham visibilidade e tornando-se a criança um consumidor em potencial, a indústria tecnológica volta-se para esse mercado e fabrica uma parafernália de artefatos que variam desde a imitação de um simples brinquedo artesanal até sofisticados brinquedos tecnológicos. Destacam-se ainda outros fatores, como o grupo étnico, as diferentes épocas históricas e diferentes ideologias, que são determinantes para se compreender tanto a infância como a criança. Portanto, não existe uma única, natural, homogênea e universal concepção de infância e de criança válida para todos os tempos e todos os lugares. Há diferentes concepções que podem ser compreendidas nas suas singularidades, se devidamente contextualizadas, conseqüentemente a concepção de infância e de criança são construções sociais.

A concepção de criança, também construída e reconstruída ao longo dos tempos, refere-se à representação que cada época faz da pessoa, como, por exemplo, “tabula rasa”, expressão cunhada por John Locke (1632-1704) para dizer que ao nascer a criança inicia a vida sem nada, é um ser incapaz, passivo, compete ao adulto socializá-la, isto é, equipá-la com informações, conhecimentos, habilidades, normas e valores culturais da sociedade envolvente e, ao mesmo tempo, prepará-la para a escolarização obrigatória. Como “adulto em miniatura”, concepção predominante na Idade Média e ainda muito presente hoje em diferentes camadas sociais, a criança integra-se à vida social e produtiva tão logo supere a fase de maior dependência do adulto; como “um ser que ao nascer é essencialmente bom” e que, se deixada livre, descobre a beleza, a virtude, porém em contato com a sociedade é corrompida, segundo Jean Jacques Rousseau (1712-1778); como “ator social”, o que implica reconhecê-la como alguém que precisa ter direito a falar sobre suas vivências e, ao falar, que a sua palavra seja ouvida, considerada. Na legislação e na academia pode-se afirmar que a criança é sujeito de direitos por si só, portanto o que conta:

[...] Não é mais o filho que está para outro, herdeiro, continuidade parental, força de trabalho familiar, figura importante no tabuleiro das estratégias de poder até somente de

sobrevivência, no caso das classes subalternas, que adquire importância, mas aquela *tal* criança, com aqueles olhos castanhos e os cabelos um pouco crespos. É ela quem conta, é ela quem é insubstituível, a sua morte é inimaginável, irreversível. [...] A criança, pois, tornou-se insubstituível, única. (SIEBERT, 1998, p. 78)

Esse é o novo estatuto da condição de criança, todavia, como nos diz Quinteiro (2001, p. 144) “[...] definir a infância e a criança apresenta-se como primeiro desafio para o pesquisador da infância”. Todavia ela nos indica o caminho, pois sugere que se deva “[...] compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas da sua condição social numa perspectiva histórica [...]” (Idem). Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 69) citando Malaguzzi dizem “[...] nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças [...]”.

A concepção de infância e de criança é fundamental para se construir o projeto político pedagógico de uma determinada unidade tanto de creche como de pré-escola, bem como para revelar as bases em que se fundamentam nossas propostas. Investigar quais concepções de infância e de criança são veiculadas pela RC é o objetivo deste item. Pela origem e destinação deste periódico parte-se de uma caracterização inicial das crianças. São crianças oriundas de populações de baixa renda – pois foi com estas crianças que o Mobral assumiu compromisso perante o MEC –, com quem os “monitores” irão desenvolver as atividades sugeridas nos diferentes artigos.

A mensagem contida no artigo denominado *Em Recado ao monitor* (RC, BRASIL, n. 1, p.2) informa que nasce uma publicação denominada Criança destinada ao “monitor” e indica que a própria Revista “[...] gira em torno da criança: como ela é, do que gosta, o que pensa, como cresce, seu ambiente, saúde, alimentação e necessidade [...]” apontando que a discussão dessa temática objetiva a formação do monitor já que o escopo é “[...] contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho com as crianças [...] e apoiá-lo nas atividades diárias desenvolvidas com as crianças: jogos, histórias, desenho, pintura, etc.” (Idem) nos Nepes’s e Gapes’s.

No artigo subsequente, intitulado *Seu dia-a-dia com as crianças*, informa às monitoras que:

[...] as crianças têm diversos interesses. E elas se sentem muito bem quando esses interesses são levados em conta nas atividades que você realiza com elas.

Os interesses das crianças estão ligados ao mundo que as cerca - os animais, as plantas, as pessoas, os objetos, os amigos, a casa, o trabalho, a escola, a comunidade, os transportes, etc. (RC, n. 1, BRASIL, 1982, p. 3)

O discurso ideológico é evidente, no que concerne ao campo educativo. Na época da ditadura militar, a RC apresenta uma concepção de criança contextualizada, respeitando seus interesses e necessidades, seu ambiente, enfim como é esta criança e orienta o “monitor” para que busque os interesses ligados ao mundo infantil dessas crianças concretas com quem se relaciona cotidianamente, porém na realidade não oferece as condições objetivas para que se concretize essa pedagogia veiculada em alguns artigos. As entrevistas feitas para esta Tese indicam que havia um embate no interior da equipe, deixando transparecer o confronto entre posições teóricas distintas, pois, enquanto a Revista, em nível de alguns artigos tentava veicular uma outra concepção de criança e de educação para essa criança, a realidade não possibilitava a materialização dessas idéias.

Esse mesmo número (RC nº. 1) aborda a questão da importância da arte na pré-escola, trazendo uma síntese da entrevista concedida ao Mobral por Augusto Rodrigues, apresentado como um dos maiores educadores do país, artista plástico, criador de uma experiência pioneira no Rio de Janeiro – a Escolinha de Arte do Brasil. Organiza e participa de cursos e treinamentos para professores, promove atividades de Arte na Educação, em diversas entidades que desenvolvem trabalho com as crianças. Apresento a seguir um resumo de algumas de suas idéias, bastante atuais:

Augusto Rodrigues ressalta que as atividades artísticas apresentam enorme importância para o desenvolvimento das crianças, visto que através da arte podem expressar suas emoções, anseios, sentimentos. Pode ainda a criança aprender a se conhecer e se relacionar com o mundo que a rodeia, possibilitando ao adulto melhor conhecê-la e assim participar do seu fantástico mundo de fantasia. Diz que o desenvolvimento da criança é extremamente estimulado quando respeitamos sua livre expressão e seu ritmo próprio, devendo-se, portanto, dar o tempo que for necessário para que a criança busque e descubra as suas próprias soluções. É preciso que a criança exercite sua mente, sua sensibilidade, sua voz, gestos, olhar, enfim todo o seu corpo. A criança precisa ser autônoma e o “monitor” pode ajudá-la, mostrando confiança e acreditando na sua capacidade, estimulando-a para viver situações de brincadeira, de jogo, em que ela sinta-se realmente feliz. A solicitação feita ao “monitor” para estudar a criança, observá-la, conhecer suas tendências e interesses objetiva possibilitar-lhe sugerir e atuar no momento certo, com atitudes adequadas e as palavras justas. A melhor, se não a única, atitude do monitor em relação às manifestações artísticas das crianças é a de respeito à individualidade, sem jamais fazer

comparações e julgamentos de valor. Nenhuma criança é incapaz. Devemos levá-la a se exprimir de maneira própria, sendo respeitada, para assim aprender a “*respeitar o fazer do outro*”. Para desenvolver atividades artísticas com as crianças, não basta conhecer diferentes e variadas técnicas. É necessário desenvolver uma relação de amor. É preciso ter presente que todos têm algum saber. As comunidades têm seus valores e conhecimentos a serem preservados e desenvolvidos. O ideal é estabelecer uma troca de informações, pois todos aprenderão. Indica ainda o agricultor, o artesão, o contador de lenda e tantas outras pessoas da comunidade que podem colaborar com esse trabalho.

Pode-se constatar que, no decorrer da sua explanação, Augusto Rodrigues apresentou linhas de ação e atitudes bastante pertinentes em relação a uma pedagogia que respeita e valoriza a produção da criança e devem ser observadas pelo “monitor” no seu relacionamento com as crianças como: a possibilidade de a criança se expressar através da arte; o respeito ao ritmo da criança; incentivo ao monitor para que a criança exercite sua mente, sua sensibilidade, sua voz, seus gestos, seu olhar, enfim o corpo todo. Um outro aspecto ressaltado é a autonomia da criança, para que possa se exprimir de maneira própria, o respeito ao seu trabalho a sua individualidade, sem comparações, afirmando ainda que “nenhuma criança é incapaz”.

Em outro artigo, RC número 2, encontramos esta mensagem:

Se queremos nossas crianças felizes, espontâneas, criativas é preciso que elas tenham, na Unidade, esta sensação de ‘estar em casa’.

Devemos criar um clima de alegria e fazer com que cada uma das crianças sinta que é realmente importante, individualmente, mas que, ao mesmo tempo, faz parte de um grupo. Que ela tenha liberdade de mexer, construir, brincar, inventar, falar e, também, dividir, ouvir e esperar, arrumar e trocar. (RC, n. 2, BRANCO; MEDEIROS, NADANOVSKY, 1982, p. 4)

Uma indagação surge aqui. Esta identificação com o “estar em casa” refere-se a que ambiente? Traz alegria, conforto e bem estar morar em ambiente sem infra-estrutura básica? Uma unidade de educação pré-escolar não é casa, nem escola e nem hospital (FARIA, 1999) é uma unidade educativa não escolar constituída por três atores fundamentais, a criança, a família e os/as professores/as, dois protagonistas, a criança e os/as professores/as, portanto a expressão “estar em casa”, sugere-me muito mais um ambiente acolhedor, amigo, seguro, do que pensar a unidade como casa, especialmente se esta se insere em condições sub-humanas. O destaque seguinte desta citação é para a possibilidade de a criança, enquanto sujeito do seu próprio conhecimento, ter liberdade para mexer, construir, brincar inventar, enfim para agir de acordo

com o seu próprio interesse, de forma autônoma.

Um outro artigo intitulado *O monitor que respeita a criança* (RC, n. 2), aborda a curiosidade da criança, manifestada pela diversificação de escolha de atividades que as crianças gostam de fazer como correr, subir, andar, inventar histórias, dramatizar etc., mostrando que nem todas escolhem a mesma atividade e dizendo o quanto é maravilhoso para as crianças descobrir, por exemplo, num bichinho, sua cor, seu corpo, seu modo de andar e comer. As autoras concluem este artigo, dizendo:

Não existem, portanto, 'receitas' para educar, nem para planejar o dia-a-dia na Pré-Escola. Você, monitor, deve, no entanto, estar preocupado principalmente em:

- conhecer e aceitar as crianças como são;
- incentivar a iniciativa das crianças;
- valorizar as formas de expressão das crianças;
- partir sempre das experiências e interesses das crianças;
- criar situações em que as crianças ampliem suas experiências;
- oferecer oportunidades que provoquem uma convivência amigável entre as crianças e você próprio. Agindo assim você estará realmente respeitando suas crianças. (RC, n. 2, BRANCO; LEMOS, 1982, p. 7)

Essas orientações pedagógicas são procedentes em relação a uma Pedagogia para a Educação Infantil que considere a criança como protagonista e encerram uma concepção de criança com voz própria, e sugerindo ao "monitor" que pratique a pedagogia da escuta, exercite sua observação, utilize-as como instrumentos de sua ação educativa e, desse modo, contribua para que a criança seja autônoma, independente, criativa, tenha iniciativa. Que valorize as diferentes formas de manifestação e expressão da criança. Mas será que o processo educativo esgota-se no estabelecimento de relações no interior de uma Unidade de Educação Pré-Escolar? Investir no aspecto técnico pedagógico é suficiente? A investigação realizada ao longo deste doutoramento permite inferir que a contradição evidenciada nos artigos está entre uma concepção técnico-pedagógica dissociada das condições objetivas que permitam a sua efetivação.

A RC n. 4 traz um artigo denominado *Brincadeira é coisa séria*, do qual apresentamos o excerto a seguir:

Nós, adultos, se quisermos mesmo saber o sentido da brincadeira para a criança, temos que começar por percebê-la a partir do ponto de *vista da criança, ou seja, como uma das atividades mais importante da vida dela.*

[...] Assim, através da brincadeira espontânea, a criança mostra que é naturalmente dotada de criatividade, habilidade, imaginação, inteligência.

[...] Cabe a você, educador da pré-escola, criar um ambiente organizado de tal forma que a criança possa explorar e desenvolver, ao máximo, essas características que lhe são próprias. (RC n. 4, BOTELHO; JOBIM; SOUZA, 1983, p. 8-9, grifo das autoras)

Essa mesma edição veicula um artigo intitulado *Brincando com música* no qual se afirma “O importante é que a música se torne uma fonte de alegria. E que, brincando, as crianças descubram que poderão criar ritmos e sons com o corpo” (RC, n. 4, WEIGEL, 1983, p. 11).

A fundamentação teórica dessa prática pedagógica apóia-se numa concepção de criança capaz, dotada de inteligência, criatividade, imaginação, produtora de culturas infantis, como a construção de sons e ritmos com o próprio corpo e procura valorizar o que agrada e é importante para a criança. A escolha e a forma de abordar os assuntos aqui referenciados indicam que uma outra concepção de criança e de trabalho pedagógico já estava sendo gestada e de alguma forma manifesta-se nesses artigos da Revista.

Prado (1998) destaca nas brincadeiras das crianças a busca por um espaço de expressão da alegria, de entendimentos e de múltiplas relações e também um modo de favorecer a autonomia e a iniciativa. Diz ainda Prado (1998, p. 108) na sua Dissertação de Mestrado:

Brincando de representar o próprio jogo da vida, as crianças usavam as experiências do cotidiano para a experimentação e o enriquecimento de formas de ser, fazer e de se relacionar. Jogavam o jogo cotidiano submerso na cultura e ousavam ser crianças, filhinhos, filhinhas, amiguinhas, irmãozinhos, namorados, papais, mães, tias, polícia, motoqueiro, bailarina, outros seres da natureza e diversos objetos, num movimento, numa situação, numa linguagem que, também inusitadas, revelavam uma das formas como as crianças construíam e produziavam seus conhecimentos.

As crianças personificam personagens com seus assessorios e outros adereços, em temas comuns, extraordinários, cotidianos, familiares e estranhos, integrando experiências diversas, individuais e coletivas, inventando formas e criando canais para o estabelecimento de relações, atribuindo novos significados para os objetos, uma pá em colherzinha, pedrinhas e areia em comidinhas, introduzindo na cena, pessoas, animais e objetos que não estavam presentes na realidade, incorporando-os em aventuras, eventos que extrapolam o tempo e o espaço, numa *confrontação de imagens, com representações, com formas diversas e variadas*. (Grifos da autora)

As orientações prescritas pela RC para os monitores para que organizem um ambiente no qual a criança possa explorar e desenvolver ao máximo sua inteligência, criatividade, imaginação, Prado (1998) encontraram essas características na realidade das brincadeiras das crianças, que mostram muita iniciativa e inventividade, inclusive dando um outro significado para objetos do cotidiano, enfim, na brincadeira representam cenas da vida, enriquecidas com as vivências infantis.

A RC n. 5 em *Recado ao monitor*, pedindo que o “monitor” pense faz primeiro uma afirmação e depois uma pergunta:

Primeiro: se a pré-escola é um direito da criança, ela precisa ser de *boa* qualidade, precisa ser *adequada* a essa criança;

Segundo: que é uma pré-escola boa e adequada?

Para nós, é um LUGAR ONDE A CRIANÇA SE SINTA ALEGRE, FELIZ E CONFIANTE. E, por se sentir assim, CONSEGUE (sic) AUMENTAR SUAS EXPERIÊNCIAS E SEUS CONHECIMENTOS.

[...] Criança é como fruta no pé: só pode ser colhida quando madura.

Nunca a pré-escola deverá ser um lugar onde se 'force' a criança. E o que é 'forçar' a criança? É obrigá-la a fazer o que está fora de seu interesse ou estimulá-la a realizar atividades que não estão de acordo com a sua etapa de desenvolvimento. (RC, n. 5, 1983, p. 1, grifos do autor)

O texto reconhece que a Pré-Escola é um direito da criança e precisa ser de boa qualidade e adequada, explicita o que é isso e exorta “o monitor” a não forçar a criança, ressaltando e que ela só faça alguma coisa quando for do seu interesse. Orientações pertinentes. Possíveis de implementá-las? A análise do contexto pode ajudar a reflexão.

A RC surge como um instrumento para veicular uma política de formação continuada, modalidade treinamento em serviço, pois um “monitor” e não uma professora destinava-se ao exercício de atividades com as crianças nos Nepes’s e Gape’s, que improvisam qualquer lugar e utiliza a sucata como material de trabalho por excelência com as crianças. A unidade se manterá em grande parte com trabalho voluntário e com a presença tênue do Estado, que, aliás, é muito presente nos treinamentos, sobretudo enviando material, para inculcar a ideologia dominante. Essa é a realidade de grande parte dos Nepe’s e Gape’s. Todavia, contraditoriamente, apresenta determinados artigos que se pode até relacionar a determinadas abordagens da Pedagogia Italiana⁵⁸, na qual fundamento minha análise e é referencial teórico do grupo de pesquisa que integro na FE/Unicamp, como nesse trecho que preconiza para a criança um lugar onde “[...] *se sinta alegre, feliz e confiante. E, por se sentir assim, consegue aumentar suas experiências e seus conhecimentos [...]*” (RC, BRASIL, n. 5, 1983, p. 1), portanto aspira à felicidade da criança, quando permite a livre construção, quando em grupo decidem desenvolver algum projeto no qual é estabelecido um diálogo e um relacionamento democrático e respeitoso entre as crianças. Quando orienta o “monitor” dizendo “[...] Você deve levar as crianças a falar, mas também a

⁵⁸ Quando me refiro à pedagogia Italiana tenho em mente o trabalho que vem sendo desenvolvido, há mais de quarenta anos, principalmente em Régio Emília, Pistóia, Bologna, Módena onde se defende o direito da criança à educação e à sociabilidade desde a mais tenra idade, direito de as crianças serem reconhecidas como sujeitos sociais, na valorização das relações que as crianças estabelecem com seus pares e com adultos em espaços bem organizados, no qual estes adultos são profissionais com competência para o trabalho individual, em grupo e sobretudo pela qualidade do relacionamento com as crianças, famílias e colegas de trabalho e a permanente ênfase em processo contínuo de atualização. (GHEDINI, 1998).

saber ouvir e, sobretudo, “monitor”, elas devem ter a certeza, a segurança de que você está interessado no que elas têm a dizer” (RC, n. 5, FARIA, 1983, p. 13) indicam posturas que caminham na direção de uma Pedagogia de Educação Infantil que se vem construindo em nosso país, tanto na academia como em algumas experiências inovadoras por esse país afora. Tonucci, no seu livro Quando as crianças dizem: agora chega (2005, p.17) expõe o que é dar a palavra à criança: “[...] não significa fazer-lhes perguntas e fazer com que responda aquela criança que levantou a mão em primeiro lugar, [...] conceder a palavra às crianças significa, pelo contrário, dar a elas as condições de se expressarem”.

Há diferentes artigos que apresentam um olhar bastante favorável à criança, como na seção *Pré-escolar em ação* da RC de número 8, onde é narrada a experiência de uma monitora de São Bernardo do Campo, em São Paulo que, para melhor adaptar as crianças ao seu novo ambiente – a pré-escola – visita os pais, convida-os para uma reunião antes do início das atividades e acompanhados de seus/suas filhos/as leva-os para conhecerem o local de funcionamento da unidade, com suas respectivas dependências e materiais. Os pais puderam ficar até a criança ter se acostumado com a monitora. Esse trabalho mostrou-se bastante produtivo, visto que as crianças adaptaram-se facilmente e passaram a gostar do núcleo (BRASIL, 1983).

Este relato de experiência evidencia que as crianças, as famílias e a monitora se tornaram protagonistas desta atividade, concordando com um educador italiano e secretário municipal de educação da Reggio Emília, quando diz, referindo-se à escola da infância, que esta precisa intensificar os relacionamentos entre três protagonistas centrais e conclui: “[...] Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros[...]” (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

No artigo intitulado *Preconceito de cor*, escrito por solicitação de alguns “monitores” que estavam com dificuldade de lidar com essa questão, Castro (RC, n. 8, 1993, p. 8-9) dá a seguinte orientação:

Para começar nossa conversa, gostaríamos de dizer que todas as crianças, especialmente aquelas em idade pré-escolar, estão abertas para aprender coisas. São tão maleáveis, tão flexíveis, que absorvem, do meio em que vivem, as idéias sobre coisas, pessoas e fatos. É deste modo, portanto – a partir das pessoas que as rodeiam – que as crianças formam os seus próprios conceitos. Mas também formam os seus preconceitos. E é fácil compreender isso.

[...]

Mas, se sabemos que devemos respeitar a cultura das crianças, as coisas que sua família valoriza e nas quais acredita, como agir em relação aos preconceitos, se eles também

fazem parte de sua cultura? É bom lembrar que, em nossa proposta de trabalho, é importantíssimo criar, nas crianças, uma imagem positiva delas mesmas, valorizando-as e aceitando-as como são.

Aspectos enfatizados aqui no que concerne a essa enorme capacidade que a criança tem de aprender, de absorver sem fadiga a cultura envolvente, de ajudar a criança a construir uma imagem positiva de si mesmo e de estabelecer uma relação adulto-criança, indicando aceitação e valorização desta são fundamentos de uma pedagogia que respeita a criança (MONTESSORI, s/d) e que projeta relações de igualdade numa sociedade, como a brasileira, tão marcada pelo individualismo, pela discriminação e pela desigualdade.

Discorrendo sobre a intencionalidade do ato educativo indicando o objetivo do trabalho pedagógico, a RC (BRASIL, 1984, n. 10, p. 1) em *Recado ao monitor*, pergunta:

E o que é o trabalho pedagógico?

É aquele realizado com uma intenção educativa, ou seja, aquele em que o monitor tem sempre um objetivo a alcançar com a criança.

É aquele feito pelo monitor que respeita as crianças, e, por isso mesmo, consegue que elas sejam livres na pré-escola.

Que faz este monitor?

- respeita o interesse de cada uma;
- planeja as atividades *com as crianças*;
- avalia as atividades *com as crianças*;
- consegue dar atenção a todas;
- diversifica as atividades (enquanto ele trabalha com um grupo, as outras crianças estão realizando atividades de livre escolha);
- aproveita o interesse de cada criança numa atividade e orienta, sistematiza ou ensina alguma coisa a partir do que ela já conhece;
- consegue ajuda dos pais para a melhoria das condições da Unidade. Esta sim, monitor, é a pré-escola de que nossas crianças precisam. (Grifos da autora).

Excetuando o último item no qual o “monitor” pede ajuda aos pais para a melhoria da unidade – responsabilidade do poder público –, e que não tem relação com a intencionalidade educativa do trabalho pedagógico, as demais possibilidades apresentadas como atitudes que deveriam ser encontradas no relacionamento do “monitor”/crianças, indicam que pedagogicamente, essa pré-escola coloca-se numa perspectiva democrática, inserida no universo cultural das crianças, respeitando seus interesses; coloca a criança como protagonista, favorecendo suas iniciativas; organiza um ambiente de modo a possibilitar diversificação das atividades favorecendo experiências significativas, muito embora, no cotidiano do seu trabalho, seja isso de uma abissal dificuldade para essa monitora, em função das condições objetivas, inclusive de remuneração de que dispõe para desenvolver seu trabalho:

Referindo-se a algumas atividades que desafiam o pensamento infantil, Jobim e Sousa expõem, já em 1984, no artigo intitulado *Desenvolvendo o pensamento da criança na pré-escola*, que não devemos antecipar as crianças na realização de determinada tarefa, como por exemplo, se a criança está empilhando caixas e estas caem, dar tempo à criança para que descubra o que aconteceu é uma atitude fundamental e nos fala:

Essa aprendizagem, embora mais demorada, demonstra que a criança constrói, efetivamente o seu conhecimento, chegando às suas conclusões com a ajuda de fatos observáveis. A melhor resposta que a criança pode obter com relação a uma situação desse tipo, deve vir da sua experiência vivenciada com o próprio objeto. (JOBIM; SOUSA, RC, n. 12, 1984, p. 4)

Essa é uma perspectiva que está presente nos debates atuais sobre a educação da criança pequena, pois com o status de cidadã plena que já conquistou, a criança produz conhecimentos nas suas mais diferentes formas, constrói hipóteses, testa-as e exercita-se com o material que encontra a sua disposição, inclusive ressignifica-os em função de seus projetos. Deixar a criança experimentar e não interferir sem ser solicitado aponta para uma atitude absolutamente desejável em docentes, para qualquer nível de educação ou ensino, numa pedagogia como prática de liberdade. É Tonucci (2005, p. 18) quem nos diz:

É preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos. Com a possibilidade de escolher o meio mais adequado: a palavra, o desenho, o texto escrito, o projeto, etc.

Discutindo, no artigo *O castigo na pré-escola*, Vellozo; Carvalho (RC, n. 13, 1985) discorrem sobre o fato de determinados adultos utilizarem o recurso do autoritarismo para resolver comportamentos infantis, apontam situações relativamente freqüentes em unidades infantis e indicam formas de relacionamento que favorecem o diálogo e o respeito mútuo, como no excerto a seguir:

Um outro ponto que não pode ser esquecido, em nosso contato diário com as crianças, é que devemos encorajá-las, sempre que possível, a resolver suas dificuldades entre elas próprias: a discussão com seus colegas pode ser mais favorável do que com adulto, na medida em que, com os amigos, a criança pode dialogar em pé de igualdade. E, quando isto acontece, estamos dando oportunidade para que a criança compreenda o ponto de vista do outro, podendo encontrar argumentos para se defender. Nesse momento, o adulto diminui, ao máximo, seu poder de decisão frente à criança, mostrando que ela própria é capaz de resolver seus conflitos com autonomia. Com isso,

estaremos incentivando as crianças a ser independentes, a ter suas opiniões próprias e a decidir por si mesmas. (RC, n. 13, CARVALHO; VELLOZO, 1985, p. 4)

O estabelecimento do diálogo, a discussão aberta, a possibilidade de entendimento, valores tão caros a uma convivência democrática são enfatizados neste texto, atribuindo à criança o papel de protagonista podendo exercitar-se em tomar decisões de forma autônoma e independente.

Na seção *Pré-escolar em ação*, uma monitora de Ponta Grossa no Paraná enviou uma carta com o título “*O que eles diriam se soubessem dizer: Carta a uma tia*”, da qual selecionei alguns trechos que apresento a seguir:

Por favor, lembre-se de que sou só uma criança, não sou um adulto pequenininho. [...] Aprender coisas é muito importante, mas neste tamaninho (sic) em que estou, é muito importante você me preparar para aprendê-las. Gosto de você, sabe? Mas deixe eu viver como a criança que sou; me ensine a viver. E quando você sentir que estou preparado, então sim, ensine-me o que puder. Mas, agora, deixe eu viver como criança. Não roube a minha infância... ela não vai voltar mais. Estou certo que você me entende e deve estar pensando: ‘Nossa! Ela falou como um adulto!’ E não é isto que você quer que eu seja agora, não é? (RC n. 13, BRASIL, 1985, p. 5)

As informações sobre essa carta não esclarecem se foi escrita por uma criança, ou se é a monitora quem a escreve. Contudo algumas mensagens expostas merecem reflexão. A criança neste texto lembra ao “monitor” que não é um adulto em miniatura; é uma criança, que tem características peculiares, está aberta a novas experiências, porém o que ela quer mesmo é viver como criança, ela quer ser criança, ela quer ter o direito de usar o seu tempo em atividades do seu interesse e reivindica o direito de ser criança e de ter infância. Não quer apressar ou saltar esta fase da sua vida, fase esta que está ameaçada pela dupla alienação da infância na sociedade capitalista contemporânea. Nas camadas populares há o furto da infância pelo trabalho precoce, nas camadas mais abastadas, pela agenda preenchida com as mais diferentes atividades.

Marcellino (1986), no artigo intitulado *O lazer e o uso do tempo na infância* discute a utilização do tempo para as diferentes camadas sociais e mostra que uma das primeiras observações a fazer é deixar de entendê-lo como “[...] o tempo do brinquedo lúdico, do lazer [...]” (*op. cit.*, p. 90). Citando Paul Lafargue, mostra a utilização do tempo das crianças nas mais diferentes atividades produtivas empregando até doze horas de trabalho diário, como ocorreu em uma manufatura, no século XIX, citado por um rico manufatureiro num Congresso de Beneficência realizado em Bruxelas e aponta o controle exercido pelos adultos sobre o uso do

tempo. Tal fato não se restringe ao passado, ainda hoje as crianças são encontradas por esse Brasil afora em canaviais, em carvoarias, em lixões, nas esquinas das ruas e avenidas, nas atividades domésticas, alienados de seu direito de ter infância e de frequentar unidades educativas.

A socialização das crianças predestinadas ao sucesso, pela sua situação de classe, começa cada vez mais precocemente. O fundamental para essas crianças é que sejam ocupadas, o que significa administrar seu tempo. Essa é a recomendação desde os 'jardins de infância' e das escolas 'pré-primárias'. Para os excluídos do sistema escolar, ou para os que a ele têm acesso de modo fragmentado, recomenda-se a ocupação do tempo das crianças nas escolas, mas também fora delas. (MARCELLINO, 1986, p. 93)

Portanto a carta enviada pedindo o direito de ser criança, dificilmente será ouvida na sociedade capitalista, pois a criança é preparada para ser produtiva, para a “[...] ‘transformação do corpo infantil brincante no corpo adulto produtor’. Assim, o brinquedo deixa de ser um fim em si mesmo e é instrumentalizado em nome da produtividade [...]” (MARCELLINO, 1986, p. 92).

3.4. Resquício de um higienismo tardio e/ou viés de classe?

Muitas vezes, o discurso das ciências serve para apresentar uma questão de natureza política, como se fosse de uma especificidade técnica, como se apenas dessa forma pudesse ser abordada. Pode ainda se constituir em questionamento, de uma disciplina acadêmica, cuja única solução seja aquela, que no momento está sendo apontada por esse campo de estudo, reforçando não raras vezes, preconceitos, discriminações sociais e convicções nem sempre as mais éticas. Digo isto relacionando às preocupações no campo da medicina, no século XIX no Brasil, com problemas de ordem social, incluindo aí a preocupação com a educação das novas gerações. Gondra (2000) expõe que um lugar especial para os problemas de ordem social, nestes incluída a questão da educação escolar foi reservado pelo campo médico nessa época e acrescenta: “[...] O ramo da medicina que se ocupou da descrição e redescricao dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa Ciência, foi designado como Higiene, ramo que se preocupa com uma medicina do social.[...]” (Gondra, 2000, p 521). Os assuntos tratados por essa disciplina, apoiados em uma racionalidade científica versam sobre um modelo de organização escolar médico-higiênico. Questões como as construções escolares, sua localização, um prédio específico e adequado para esse fim, o ingresso dos alunos, o tempo, os saberes escolares, a alimentação, o

sono, o banho, o recreio são abordadas pela Higiene que, muito além dessa temática tinha outro objetivo, como nos informa Rocha (2005, p. 62), apoiada na obra *O século da criança* de Oscar Clark⁵⁹

Se à escola primária deveria caber esse importante papel no diagnóstico das enfermidades, na prevenção e correção dos quadros mórbidos, na manutenção do estado de saúde, era necessário, entretanto, intervir o mais precocemente possível, para garantir aquilo que o Dr. Oscar Clark, como muitos dos intelectuais do seu tempo, considerava tarefa inadiável: o dever patriótico de regeneração da raça brasileira [...].

Estudando o primeiro conjunto de revistas – do número 1 ao número 14 –, observei certa insistência em focalizar assuntos relativos à área de saúde, higiene e nutrição, abordando uma temática pouco comum em revistas dirigidas a um público formado por profissionais do magistério e que guardam certa similitude com a temática médico-higienista. São 16 artigos. Qual o significado da enorme freqüência desses artigos? Seria resquício de um higienismo tardio? Seria um viés de classe? Seria uma orientação política?

Investigando documentos da época, encontrei uma publicação do MEC (1977) intitulada *Atendimento ao Pré-Escolar em dois volumes*. O volume 2 versa sobre higiene, saúde e nutrição e aborda na primeira parte temas como a criança, sua vida intra-uterina, características evolutivas e aprendizado, necessidades básicas de imunização e higiene e as principais doenças que podem acometer as crianças de até seis anos de idade. Entre estas, destaca: impetigo, escabiose, piolho; entre as febres inclui sarampo, rubéola, varicela, caxumba, difteria, poliomielite, coqueluche e no final inclui fichas médicas para serem preenchidas na matrícula. Na segunda parte, o assunto é nutrição e higiene. Há muita semelhança na temática das duas publicações. Seria um indicativo do pensamento político da época?

Outro documento encontrado foi a Portaria Interministerial n. 2, de 14 de abril de 1982 do Ministro da Saúde e do Ministro da Educação e Cultura, cuja íntegra encontra-se no Anexo VI. A portaria é clara, pois “– reconhece a importância da contribuição de órgãos de educação e ação comunitária [...]” (SÃO PAULO, SE/CENP, 1982, p. 25), posteriormente, esse mesmo documento enfatiza a inserção do Mobral em nível nacional devido à sua grande capilaridade, visto que chegava a todos os municípios brasileiros na época (LEITE FILHO, 2006). Destaca

⁵⁹ Médico, chefe do serviço de inspeção médica e dentária escolar da capital federal, na época em que Fernando de Azevedo era diretor geral da Instrução Pública (1927-1930). (Rocha, 2005).

também, a portaria em tela, que as ações seriam desenvolvidas conjuntamente pelo MS e MEC para “1. promover a disseminação de informações educativas que facilitem o controle das doenças transmissíveis agudas” (Idem, p. 26) e reconhece ainda o MS que o Mobral possibilitou uma série de ações “[...] visando à observância das condições de saúde de crianças da faixa etária de 4 a 6 anos, nos núcleos do pré-escolar” (Ibidem). Como se pode verificar, nesse período quase todos os números da RC trazem um tema relativo à saúde, à higiene e à nutrição como se constata no quadro a seguir:

Quadro 2

Número da Revista Criança segundo o ano de publicação e os artigos sobre higiene, saúde e nutrição.

NÚMERO DA REVISTA	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO/TEMA DO ARTIGO
1	1982	01. Acidentes acontecem... Os primeiros socorros em relação à um acidentado ou acometido de mal súbito. 02. Trate sua água para não ser preciso tratar de você.
2	1982	03. Crianças com piolho! O que fazer?
3	1983	04. Corpos estranhos... o que fazer
4	1983	05. Combate à sarna 06. Amamentação materna
5	1983	07. Quando a gente acredita a gente faz. A importância da alimentação
6	1983	08. Vendo a vida com bons olhos
7	1983	09. Garantindo um sorriso bonito 10. Vacinação
8	1983	11. Verminose: um problema que podemos prevenir!
9	1984	12. De repente, aparece o impetigo.
10	1984	13. Saúde x Doença: a batalha pela saúde
11	1984	14. Hábitos de Higiene
12	1984	15. Sinal Amarelo: Atenção pode ser hepatite
14	1985	16. Animais de estimação. Sim ou não?

Fonte: Brasil/Mobral/Criança (1-14).

Dos 14 números da RC incluídos neste primeiro período, 13 apresentam artigos sobre a temática da higiene, da saúde, ou da nutrição, representando 92,14% dos números da RC. Esses treze números trazem 16 artigos. Alguns questionamentos me ocorrem, por exemplo, por que a preocupação com essa temática? Será que seria uma tarefa da pré-escola? Dentre os cuidados com a criança, incluir-se-ia o cuidado com esses aspectos gerais da saúde, ou mesmo da doença? Ou, considerando que a RC tem como destinatário o “monitor” que vai atuar com criança de baixa renda, não estaria evidenciando uma questão de classe social, visto que não raras vezes há uma associação entre pobreza e doença? É uma questão de classe, ou é resquício tardio da política médico-higienista da fase inicial do cuidado e educação com a criança? Seria esta frequência, elevada demais, visto ser um tema recorrente? Ou será que se tornava necessário abordar essa temática considerando as condições objetivas encontradas nos Nepes’s e Gapes’s? Como interpretar esse dado? Mais instigada fiquei ao verificar que do número 15 até o número 37 da RC encontrei apenas 1 artigo sobre essa temática e em constatar que, como já me referi no item 3.1 deste capítulo, o interlocutor passa a ser o “professor” de Educação Pré-escolar, e “A proposta da Revista Criança é estimular o debate e a análise de alguns temas relativos ao trabalho na pré-escola, bem como dar sugestões de atividades, jogos ou matérias que podem ser feitos com as crianças [...]” (RC, n. 15, Brasil. 1986, p. 1), não mais havendo referência à condição social da criança.

Em sua Dissertação de Mestrado, Kramer (1992) elaborou um quadro do atendimento à criança pré-escolar no Brasil. Na sua classificação, da chegada dos portugueses até 1930, incluindo as crianças de zero a 6 anos de idade constitui-se a primeira fase, na qual a ênfase era no atendimento médico-sanitário realizado por particulares através de entidades filantrópicas, ou por iniciativa de “damas da sociedade” dirigido principalmente à criança proveniente das camadas populares. Como a RC é dirigida à preparação de “monitores” que irão atuar com crianças de baixa renda, vejo indícios de que possa haver umnexo, uma evidência de que essa temática deveria ser abordada considerando que:

Os modelos de robustez física, os investimentos relacionados à modelagem da personalidade e do caráter das crianças são predominantes no início do século XX, tanto quanto as preocupações em relação às crianças pobres, doentes, delinquentes, viciadas. Nos mais variados eventos científicos ocorridos no Brasil destaca-se a necessidade de cuidados e amparo por parte dos médicos, da justiça e do Estado, uma vez que a família brasileira pobre estava ‘doente’. (FARIA FILHO; VEIGA, 1999, p. 32)

A relação entre pobreza e doença é muito forte, portanto a garotada que vai inscrever-se nessas unidades de educação pré-escolar precisa ser cuidada para ser educada, não para realizar-se ou porque têm direito e sim para ocupar o lugar de submissão que, por antecipação, foi-lhe destinado na hierarquia social e não se tornar um incômodo social. Ou, como diz Rocha (2005) que os jardins de infância voltados para a educação de crianças pobres da segunda metade do século XIX e início do século XX, no Brasil são concebidos antes como instituições destinadas à saúde do que a instrução. Nessa época o campo médico elegeu a higiene como uma área disciplinar e a infância, especialmente a “[...]infância desditosa [...]” (KRAMER, 1992, p. 48) e outros tantos adjetivos como bem nos informa Gondra⁶⁰ para aplicá-la, seguindo uma racionalidade colonizadora em que a colocava,

[...] no âmbito do extenso projeto de modelação higiênica dos sujeitos e do social. No que se refere à infância, tratava-se de prescrever procedimentos, cujo início se daria no controle das condutas anteriores dos pais, estendendo-se até a ‘idade dos colégios’, demarcando fronteiras e instituindo empréstimos entre o espaço da casa e o da escola. (2002, p. 290)

Rocha (2003), estudando a obra de Almeida Junior de 1922, denominada *O saneamento pela educação*, tese de doutoramento que apresentou à Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, expõe que os “[...] médicos-higienistas elegeriam a infância, concebida como matéria maleável e moldável, como alvo prioritário, sem se descuidar, entretanto, da obra de instrução dos adultos [...]” (Rocha, 2003, p. 54) para modelar corpos e mentes, sendo a higiene da infância a preocupação da área médica, com uma abrangência que extrapolava os muros escolares, chegando às famílias. O higienismo é associado também aos cuidados higiênicos com o corpo, sobretudo com a necessidade de mudanças de hábito das camadas de baixa renda. No que concerne ao tratamento do corpo, tanto das crianças, dos homens e das mulheres e também dos espaços públicos e privados, substituindo-os por práticas de orientação médica fundamentada em pesquisas, ou seja, a medicina popular, os hábitos empíricos, os costumes populares, que são transmitidos consuetudinariamente, de geração em geração devem ser substituídos pela medicina científica. Nessa nova modelação da sociedade pelo campo médico, permeada pela ação educativa a relação entre pobreza e doença se configurava como de grande aceitação por parte dos médicos. Eis o que nos diz Faria Filho e Veiga, (1999, p. 35):

⁶⁰ “Perigosos, ignorantes, desvalidos, infelizes da sorte, desprotegidos, deserdados, expostos, abandonados,

[...] Os médicos, em geral, estabeleceram uma relação estreita entre classes pobres e doenças, e no medo do contágio proliferam-se as intervenções dos médicos sanitaristas. Era necessário erradicar as doenças oriundas das péssimas condições de moradia, da precária alimentação, dos 'maus hábitos morais e sexuais' das classes pobres, para que outras classes não fossem contaminadas.

A forma de abordar os conteúdos selecionados pela RC é feita de maneira muito peculiar, como se determinadas questões de higiene e mesmo de saúde fossem prerrogativas de determinada camada social. Será que essa temática está presente, assim tão intensamente porque tais conteúdos não estavam suficientemente entendidos? Os “monitores” precisavam dessas informações? Se foram utilizadas, de que forma o foram?

Os temas abordados, presentes em quase todas as revistas exceto a de número 13, iniciam com a terceira capa da RC n. 1. Tal Revista traz uma carta ao “monitor” informando-lhe que está sendo enviado um folheto cujo título é “*Trate sua água para não ser preciso tratar você*”, no qual constam orientações quanto ao cuidado com a água, direcionadas também para a Unidade de Educação Pré-Escolar, para que seja observado que tipo de água está sendo servido às crianças, se é filtrada, fervida, onde fica armazenada, como é tratada. Essas questões devem também ser colocadas para as famílias das crianças, que, se não possuíam esses hábitos deverão incorporá-los a bem da saúde, numa perspectiva de higiene saudável. Assunto certamente procedente, porém evidencia a falta de água tratada advinda dos serviços públicos, logo um bairro no qual o poder público ainda não chegou.

A Revista n. 2 traz um artigo intitulado *Crianças com piolho! O que fazer?* A professora, bem intencionada, tendo observado que as crianças coçavam muito a cabeça, resolveu verificar o que havia em cada uma delas, convocou os pais para uma reunião e decidiram que na unidade ela colocaria um inseticida em pó na cabeça das crianças, amarraria com um lenço de cabeça e em casa as mães lavariam a cabeça das crianças com vinagre e, por alguns dias, passariam o pente fino na cabeça e “Tudo foi feito... As crianças levaram a coisa na brincadeira. Ficaram felizes com os lenços na cabeça [...]” (RC, n. 2, BATISTA; LEMOS, 1982, p. 3). Este texto me intrigou profundamente, porque apesar de ser enfatizado nesse artigo *a boa vontade da professora* e de ela dizer que as crianças levaram tudo na brincadeira pareceu-me que dentro de uma concepção de educação que respeite as crianças, esperar-se-ia no mínimo, questionar se tal atitude poderia levar estas crianças ao constrangimento, à humilhação, à discriminação e a

desamparados, miseráveis, pobres, inocentes, enjeitados” (Gondra, 2004, p. 125).

exposição de suas intimidades. Há claros indícios de autoritarismo na postura da professora, pois como é uma criança “tudo pode”. Na realidade, nada é mais subjetivo que o nosso próprio corpo. Vigarello (2003) coloca entre os princípios da existência corporal, princípios estes portadores de história e singularidades, [...] o princípio de propriedade – posse, pelo corpo, de um espaço e, nele, de um território totalmente pessoal, ou seja, apropriação do ser no mais íntimo de si, nos limites de sua dimensão biológica [...]” (2003, p. 22). Seria ético, tratar um assunto delicado como este dessa forma? Se esse é um problema, claro, deveria ser enfrentado. Seria essa a forma mais adequada? Essa banalização, naturalização de atitudes autoritárias, desrespeitosas no trato com a criança merece certo estranhamento. Como nos diz Vigarello (1996) estes insetos parasitas são de certa forma até naturalizados no século XV, porém evita-se a sua presença. Sulpizio (1555) diz: “[...] É inconveniente e pouco honesto coçar a cabeça à mesa e pegar no pescoço ou nas costas piolhos e pulgas ou outros insetos e matá-los diante das pessoas [...]” (VIGARELLO, 1996, p. 47). Desde o século XV, portanto, é inconveniente tratar a intimidade das pessoas dessa forma.

A Revista n. 4 traz dois assuntos relacionados à saúde e a higiene. O primeiro trata do combate à sarna, no qual a autora, orientando o “monitor” ensina-lhe para que fale sobre “[...] a necessidade dos cuidados higiênicos com a casa, com o corpo, com as roupas, etc., tanto para prevenir, quanto para tratar a doença” (RC n. 4, LEMOS, 1983, p. 7) e na terceira capa, sob a forma de um pequeno bilhete ao “monitor”, fala da importância da amamentação materna para a criança e para a mãe e informa que “[...] no Brasil, muitas crianças ainda morrem, nos primeiros meses de vida. Entre as várias causas, estão a desnutrição e as doenças infecciosas, que geralmente aparecem por falta de higiene” (RC n. 4, BRASIL, 1983, 3ª capa).

A RC n. 5 discorre sobre a importância da alimentação e explica ao “monitor”:

Muitas vezes, ao observarmos nossas crianças mais cuidadosamente, vemos que nem todas estão sendo bem alimentadas.

Isso é fácil de notar. Crianças magras, com pouco crescimento, freqüentemente estão mal nutridas.

Algumas podem apresentar ossos deformados, sangramento fácil das gengivas, maus dentes, anemia, pele seca e manchada, rachaduras nos cantos da boca, etc.

Muitas vezes, essas crianças podem demonstrar dificuldade para se concentrar, são apáticas e desanimadas.

Embora a situação econômica das crianças seja um obstáculo para que tenham uma alimentação conveniente, algum trabalho pode ser feito.

[...] É importante conhecer mais esses pais, saber do que vivem, como vivem, o que comem.

Também é preciso saber quais os alimentos existentes em maior quantidade e de preço mais baixo, no lugar em que moram, para incentivar seu consumo. (RC n. 5, BASTOS e LEMOS, 1983, p. 3-4).

Neste artigo as autoras reconhecem a condição econômica, logicamente desfavorecida, como um obstáculo para a família adquirir alimentos com os nutrientes de que precisa a criança para ter saúde. O assunto versa sobre a necessidade de uma boa alimentação, porém como as crianças são provenientes das camadas populares, o incentivo é dado, não para discutir a situação de opressão e de exploração com possibilidade de se organizar a população para reivindicar direitos e encontrar uma saída contra essa situação de opressão e de miséria, mas sim para se procurar o que existe “em maior quantidade e com preço mais baixo”, portanto nem sempre o mais adequado e o melhor. E se as crianças de baixa renda têm uma alimentação inadequada é justamente em função do poder aquisitivo da família que nem sempre ganha sequer para a própria subsistência e, portanto, adquire o que é possível e não o que quer. A condição de classe, que, em geral, garante alimentação conveniente e saudável não é discutida no artigo. A família destas crianças desconhece quais são os alimentos que se deveria comprar para se ter uma alimentação saudável?

Vendo a vida com bons olhos é o assunto relativo à saúde abordado na Revista n. 6, tratando sobre a visão. Alerta o “monitor” sobre problemas que podem acometer as crianças em idade pré-escolar, indica quais são os sintomas e orienta como abordá-los com os pais e como tratá-los.

O artigo, *Garantindo um bonito sorriso*, tratado na Revista n. 7, versa sobre a saúde dos dentes e ensina que os hábitos de higiene são adquiridos na infância e que se isso vier a acontecer, a criança terá como benefício: “[...] boa saúde, bons dentes e boa aparência” (RC n. 7, p. 3). Ensina ainda como escovar os dentes, indica quais alimentos provocam cáries e placas dentárias. Na falta de dentifício aponta o sal comum, ou o sabão comum, para escovar os dentes. O artigo tem um caráter de orientação preventiva

Narra, ainda na 3ª capa da RC, n. 7, sobre um surto de sarampo ocorrido em Barbacena, Minas Gerais e a partir desse fato discorre sobre a importância da vacinação. Recorda alguns hábitos tradicionais, como o chá de sabugueiro utilizado na cura do sarampo, orienta o “monitor” a verificar a carteirinha das crianças do posto de saúde, para ver se está atualizada em relação à vacinação. Não seria este um trabalho materno ou paterno? Ou está embutida uma concepção de “monitor” como substituto dos pais?

Neste artigo *Verminose: um problema que podemos prevenir*, o episódio que narro a seguir revela a falta de respeito e a total desconsideração por qualquer tipo de sentimento que a criança possa ter, pois como é criança, é muito comum a idéia de que o adulto pode tudo. A visitadora do posto de saúde vai até a unidade do Pré-Escolar e examina a cabeça das crianças para ver se tem piolho, depois o corpo para ver se tem ferida e por fim, como não encontra nada nas crianças olha para a barriga das crianças e pensa que as mesmas podem ter vermes, em seguida dá algumas orientações de como evitar tal doença (SORDI, 1983). A prepotência dos adultos na sua relação com as crianças parece não ter limites. É natural alguém chegar a uma turma e examinar a cabeça, depois o corpo e por fim a barriga das crianças sem o menor constrangimento, sem ao menos colocar em dúvida esse tipo de atitude? O impacto causado pela maneira como determinados conteúdos transmitidos através de uma forma simbólica como é a RC, na vida social dessas crianças em período de formação, talvez não tenha sido devidamente considerado institucionalmente. De fato é bastante constrangedora esta cena: alguém, ainda que uma autoridade da área de saúde chega a uma turma, fazendo-se acompanhar pela monitora, revista a cabeça das crianças, nada encontra, passa em revista o corpo, igualmente nada encontra e, por fim, encontra indícios de verminose, atestada pela simples visualização da barriga. Será que é tão simples assim identificar esse problema? Será que é a única doença que apresenta esse sintoma? Mas, como se trata de crianças – e de uma camada de baixa renda–, alguma coisa precisava ser encontrada. Já é constrangedor tratar esse assunto com uma criança sozinha, imagine acompanhado com alguém desconhecido e, ainda mais, em público. São valores éticos que acabam por se constituir naquilo que se chama de cultura escolar, que é tacitamente aceita, sem qualquer estranhamento, como se fosse natural e integrasse a conduta ética de professores e professoras, claro com a cumplicidade dos órgãos técnicos e administrativos da instituição. Destaco ainda neste artigo a resposta dada à pergunta da monitora sobre como se adquire verminose. A visitadora assim se pronuncia: “- Existem muitas maneiras de pegar verminose, todas relacionadas à falta de higiene e saneamento, como, por exemplo, falta de esgoto, de água tratada, etc.” (RC, n. 8, SORDI, p. 4). A visitadora, indiretamente, está denunciando que o bairro não tem infra-estrutura para garantir vida saudável às crianças. A omissão do Estado, apesar de o contribuinte pagar impostos, provoca a doença das crianças.

Outro tema abordado foi o impetigo. Eis um pequeno texto de como esse tema é abordado. *De repente, aparece o impetigo:*

Como você sabe, a pele é muito importante, pois protege (sic) todo o nosso corpo contra a poeira, micróbios e tantas outras coisas que existem à nossa volta e que podem prejudicar a saúde.

Por tudo isso, a pele deve receber cuidados especiais. Um desses cuidados é a higiene diária do corpo [...]

Quais as causas principais do impetigo?

A irritação mais a falta de higiene em uma pessoa subnutrida, são as principais causas do impetigo.

Porém, existem outras que também podem provocar essa doença, como, por exemplo:

- sarna mal tratada;

- picadas de insetos;

- contato com plantas venenosas. (RC, n. 9, SORDI, 1984, p. 11-2, grifos da autora)

As práticas pedagógicas fundamentadas na higiene eram bastante comuns na primeira metade do século XX, principalmente em relação à criança pobre, ou indicada para os meninos e meninas de rua, quando eram recolhidos em uma instituição. Essa idéia – higiene – está muito presente nos textos que ora são objeto de análise. O que se constata é um deslocamento de foco. Ao invés de se desvelar as relações de produção, focaliza-se a consequência, parecendo que o grande problema das crianças pertencentes às camadas ditas subalternas da sociedade é a falta de higiene tanto pessoal, como nos cuidados com a alimentação, ou com a roupa, ou ainda com o ambiente doméstico, escamoteando que o problema está nas relações capitalistas de produção que determinam não só a localização espacial das classes sociais, mas também a forma como a sociedade seleciona, classifica e transmite o conhecimento, distribui a riqueza, ou seja, as condições objetivas de vida. Assim, a posição na estrutura social vai afetar a distribuição de recursos públicos e para as camadas de mais alta renda os serviços públicos como coleta de lixo, água encanada e tratada, rede de esgoto, iluminação, transporte existem e são de melhor qualidade em relação aos bairros de periferia. Creches e pré-escolas para os bairros periféricos, em geral, são raras ou inexistentes.

Referindo-se aos movimentos sociais por escola pública, da década de 1970, Cunha (1991) afirma o caráter de reivindicação ali presente, exatamente porque estavam reagindo às desigualdades na distribuição dos recursos públicos. Faz uma comparação entre as condições das escolas dos bairros onde reside a burguesia e as camadas populares. Em relação a esta última, declara:

As escolas públicas são insuficientes em termos do número de vagas disponíveis, estão superlotadas e raramente oferecem ensino noturno para os jovens e adultos que trabalham. Seus prédios não têm conservação; são invadidos pela água das chuvas; as janelas, quebradas, não protegem do vento nem do frio; os vasos sanitários estão

entupidos e nem sempre se dispõe de água para beber e para higiene; a merenda é descontinua e o cardápio, enjoativo. Os professores não residem no local, chegam à escola tão cansados quanto os pais dos alunos em suas fábricas, escritório e 'casas de família'. [...] (CUNHA, 1991, p. 62).

Saúde x doença: a batalha pela saúde apresenta algumas recomendações de como vencer a doença, sobretudo as causadas por má alimentação como anemia, subnutrição, por más condições de higiene, entre as quais, diarreia, parasitoses e ainda as provocadas por germes, sarampo, coqueluche, entre outras. E aí a articulista, referindo-se às doenças convoca o “monitor” para participar de uma batalha, dizendo:

Monitor, estamos convocando você a participar de uma batalha!
De um lado, temos as doenças, os insetos, a sujeira.
De outro lado, temos a saúde, a limpeza e a alegria.
Qual vencerá? Como você pode participar dessa batalha?
Primeiro, você deve conhecer o campo do inimigo, isto é, como e porque as doenças aparecem.
[...] Como fazer o plano de batalha contra elas?
Basicamente, existem três fatores importantes:
- alimentação;
- vacinação;
- higiene. (RC, n. 10, SORDI, 1984, p. 9-10)

Há, certamente, falta de informação em relação à alimentação para todas as camadas sociais, mas, sobretudo, para as camadas de baixa renda há falta de condições materiais para assegurar alimentação de qualidade, rica em proteínas e vitamina, como indicam os tratados de medicina e nutrição. É essa a situação objetiva que justifica a merenda escolar, absolutamente dispensável, se o trabalhador e a trabalhadora, pais e mães dessas crianças recebessem remuneração que permitisse comprar, segundo seus hábitos alimentares e os cânones nutricionais, a merenda para seus/suas filhos/as. Mais uma vez o foco está tergiversado imputando-se a responsabilidade à família, à criança, quando são as condições objetivas de vida que determinam a existência das pessoas.

Hábitos de Higiene

Você deve ter percebido que o grupo de sua Unidade tem maneiras diferentes de se comportar na hora de comer, de falar, de ir ao banheiro, de brincar, etc.
As crianças, através da convivência com outras pessoas, vão adquirindo hábitos fundamentais à sua educação.
As crianças, com o passar do tempo, vão adquirindo hábitos de higiene importantes para a sua saúde.
[...] Você pode, por exemplo, estabelecer na sua Unidade, junto com as crianças, uma rotina de higiene.

Quando as crianças chegam e saem da Unidade, elas devem:

- lavar as mãos;
- lavar o rosto;
- pentear os cabelos;
- lavar os pés (se estiver chovendo ou se estiverem de chinelos);
- limpar os calçados.

[...] É importante você fazer tudo isso junto com as crianças, para que elas sigam o hábito corretamente.

[...] A limpeza do ambiente não pode ser esquecida.

[...] Lembrar ainda que:

- as boas maneiras, na hora de comer, contribuem para a higiene da Unidade;
- segurar corretamente a colher ou o garfo evita o derramamento de alimentos nas mesas e no chão [...]
- o uso do guardanapo ou pedaço de papel limpo, para segurar o pão ou outro alimento, contribui para a higiene da Unidade e da criança. (RC, n. 11, SORDI, 1984, p. 7-8-9)

Há uma diversidade de hábitos de higiene, formas de cuidar o corpo, maneiras de preparar o alimento, normas para utilizar os utensílios usados à mesa, porém parece haver um único e correto modelo que deva ser seguido por todos. Pergunto e aqueles que utilizam como os nisseis, outros instrumentos para levar os alimentos até a boca? Daí a indicação de hábitos de boas maneiras terem como fundamento a sociedade ocidental, branca, nesse país tão miscigenado, em que, paulatinamente, novos valores, hábitos e costumes vão adquirindo *status* de conhecimento científico, portanto, norma a ser seguida, como enfatiza o texto abaixo:

Mesmo genericamente, podemos afirmar que nas primeiras décadas republicanas sobressai com maior peso o tratamento biológico-científico na construção das identidades dos sujeitos. Em grande parte do pensamento da época, as questões relativas aos aspectos sócio-culturais são apenas entendidas como circunstanciais. Na perspectiva higienista, houve intensa propaganda em torno da necessidade de desobstrução de barreiras de toda a natureza, no sentido de dar vazão a novos procedimentos, atitudes e valores necessários à população. Como o ar que deve circular nos espaços físicos, uma nova moralidade precisa penetrar no corpo e na mente das pessoas. Nesse discurso costumeiro das elites intelectuais, a criança será o alvo central entendida como base da estrutura social [...]. (FARIA; VEIGA, 1999, p. 38)

Sinal amarelo, atenção pode ser hepatite é o título de mais um artigo sobre saúde que a RC publica, tendo como objetivo orientar os “monitores” sobre como evitar ou tratar determinadas doenças que acometem as crianças na infância. O alerta agora é para a hepatite, vista como:

[...] um problema de saúde pública! Ela existe porque o saneamento básico e domiciliar é precário, porque a higiene pessoal e o cuidado com os alimentos não são feitos corretamente e porque nos hospitais, além de não serem respeitadas as regras de limpeza,

o controle de doadores de sangue é deficiente [...]. (RC, n. 12, SORDI; LEMOS, 1984, p. 8)

É a primeira vez, nesta publicação, que uma doença é tratada como uma questão de saúde pública e não tratada com se fosse devida à falta de higiene pessoal, motivada pela condição social de pobreza das pessoas. Abordada dessa forma a questão, a leitura do artigo poderá elevar o nível de conscientização política dos “monitores” e orientar para uma perspectiva mais coletiva e social, ao invés de se fixar no plano individual.

Desta série de artigos versando sobre higiene, saúde e nutrição, *Animais de estimação. Sim ou não?* é o último a ser mencionado e de novo a preocupação é com a saúde no âmbito privado.

[...] O número de acidentes e doenças provocadas por animais em adultos e, principalmente, em crianças é bastante considerável. Frequentemente as crianças são vítimas de mordidas de animais, sendo atingidas principalmente na face, no pescoço e na cabeça, com risco de sofrer, depois alguma infecção. Além disso, inúmeras doenças são transmitidas pelas fezes e urina dos animais infectados [...] De todas elas, por certo a mais grave, e transmitida por mordida de animal, é a raiva [...]. (RC, n. 14, LEMOS, 1985, p. 12-3)

Além de todos esses assuntos versando sobre higiene e saúde, a RC nesse período ainda apresenta dois artigos sobre acidentes que acontecem na unidade, falando sobre fraturas ou quebra-duras e a penetração de algum corpo estranho nos ouvidos, no nariz ou na vista.

É importante o “monitor” conhecer tais assuntos? Penso que sim. Mas se na organização dos serviços públicos há uma setorialização das atividades, por que o “monitor” deveria se sobrecarregar com atividades para as quais há outros setores responsáveis? Não seria melhor um trabalho integrado entre saúde, educação, assistência, ao invés de, além das suas atividades, que são realmente empenhativas, acrescentar outras, restringindo o tempo reservado à formação da criança? Que mentes foram formadas considerando tal abordagem e relacionamento?

3.5. A formação do monitor e a pedagogia sugerida para o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos

3.5.1 A formação do monitor

Qualquer sociedade atribui funções às instituições de educação e ensino. Não é diferente com a sociedade capitalista. Nesta, por ser dividida em classes sociais antagônicas, a camada dominante reserva-se o direito de interferir na distribuição do saber, destinando às camadas ditas subalternas a fatia de conhecimento que garanta aos primeiros, poder e riqueza. Os dados sobre a RC mostram que na sua origem ela nasce com um forte viés de classe, explicitado tanto na razão de sua publicação, como nos textos iconográficos e escritos. Publicada pelo Mobral, esta Revista destina-se ao “monitor” e tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do seu trabalho com as crianças que freqüentam a pré-escola, enfatizando que o compromisso do Mobral é com as crianças de populações de baixa renda. A denominação “monitor” já é indicativa dessa perspectiva.

A RC é concebida como um veículo de formação em serviço e, pelo conjunto de artigos publicados demonstra a preocupação de fornecer algum subsídio que permita ao “monitor” realizar suas atividades, conhecendo minimamente as crianças e as discussões presentes na época sobre a pré-escola, das quais muitas se mantêm até hoje. Indicativo desta perspectiva são os artigos sobre a questão da alfabetização e a avaliação na pré-escola ente outros. A RC n. 4 e 5 trazem o mesmo título *A pré-escola alfabetiza?*, escrito pelas mesmas autoras Kramer e Abramovay (1983). Na RC n. 4 elas se pronunciam iniciando sobre o que se entende por alfabetização, para depois se poder discutir a importância de a criança se alfabetizar na pré-escola. Apresentam algumas concepções de alfabetização e informam: “Num sentido amplo, alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se, expressando-se [...]” (RC, n. 4, KRAMER, 1983, p. 3) e continua é, pois “[...] *o processo de descoberta e representação das coisas*” (RC, n. 4, KRAMER e ABRAMOVAY 1983, p. 3) e que a representação destas descobertas pode ser feita de diferentes maneiras, tais como: imitando, dramatizando, através da música, da dança, do desenho, da fotografia, da colagem, da montagem, da modelagem, da escultura, da palavra falada e da palavra escrita e orienta o “monitor” dizendo que ele, ao propiciar as mais diferentes atividades para a criança está alfabetizando no sentido amplo e favorecendo a alfabetização no

sentido restrito. Concluem dizendo:

Pensamos que a pré-escola alfabetiza no sentido amplo, na medida em que ela desenvolve atividades variadas, amplia a linguagem da criança e permite que ela descubra que um mesmo objeto pode ser representado de formas diferentes. Mais tarde, a criança vai perceber que o objeto pode também ser representado no desenho e na palavra escrita [...]. (RC, n. 4, KRAMER; ABRAMOVAY, 1983, p. 5)

Na RC n. 5, Kramer e Abramovay (1983) continuam a discussão sobre a alfabetização, apresentando o desenho como uma forma de representar coisas. Importante destacar a sugestão dada de a criança construir o seu próprio livro com o produto de suas representações gráficas. *Trabalhando com revistas*, artigo de autoria de Kramer (1984) insere-se na perspectiva da discussão de alfabetização e faz sugestões de como o “monitor” pode aproveitar a revista em atividades como o jogo de figuras, quebra-cabeça, montagem da figura humana. Na RC n. 1, antes de ensinar a confecção do material para realizar o jogo de caixa de fósforos há uma pequena introdução mostrando a importância do brincar. O objetivo desse jogo é:

Estimular o sentido do tato; desenvolver a habilidade manual (coordenação motora); estimular o respeito a regras (socialização); proporcionar o conhecimento de noções, tais como dentro-fora, em cima-embaixo; desenvolver a noção de correspondência pela cor. (RC, n. 1, BRASIL, 1982, p. 7)

Versando sobre a avaliação na pré-escola, há um artigo de Jobim e Souza e Botelho (1984) no qual é apresentada a função de avaliação, qual seja: “[...] orientar você, monitor, para acompanhar o progresso das crianças e, conseqüentemente, reorganizar as atividades realizadas com elas, de maneira a estimular, ao máximo, o desenvolvimento de cada uma [...]” (RC, n. 10, JOBIM e SOUZA; BOTELHO, 1984, p. 6) informando que essa é uma atividade diária com dois atores fundamentais o monitor e as crianças e indica três possibilidades que devem ser consideradas:

- o monitor avaliando as crianças;
- o monitor avaliando sua própria atuação;
- as crianças se auto-avaliando e avaliando o trabalho do monitor.

O conjunto de RC do número 1 até o número 14, com raras exceções, focaliza a formação do “monitor”, no que concerne fundamentalmente ao aspecto técnico-pedagógico. Os artigos são

de caráter prescritivo, em abordagem que deixa transparecer a pouca ou nenhuma escolarização específica para o exercício do magistério da parte desses monitores. A tônica de formação adotada tem como parâmetro orientações bem detalhadas sobre o fazer pedagógico, mais precisamente como fazer, por exemplo, uma reunião, a construção de um boneco, a confecção de jogos direcionados, para sugerir atividades que o “monitor” deveria fazer na sua unidade. Tais indicadores integram a matriz teórica da pedagogia liberal tecnicista, que, aliás, predominou no período da ditadura militar e que no início dos anos 1980 começou a ser questionada. Tal pedagogia fundamenta-se no liberalismo que, de acordo com Cunha (1979) tem como princípios básicos: o individualismo, a liberdade, a propriedade e a democracia.

Para Cunha (1979, p. 28) “O individualismo é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial [...]”. Acrescente-se ainda que “[...] o sucesso ou não de cada um depende de seu talento e resulta da competição entre os membros da sociedade” (ARANHA, 2001, p. 137). Cunha (1979) expõe que liberdade, nesta concepção, é uma liberdade individual esperando-se que o crescimento de cada um resulte no crescimento de toda a sociedade. Valoriza ainda a propriedade, a igualdade e a segurança. O princípio da propriedade nesta teoria é compreendido como sendo o indivíduo proprietário de sua vida, de seu corpo, e do fruto de seu trabalho, logo somente em uma sociedade fundada nesses princípios os indivíduos podem vender sua força de trabalho.

Fundamentada nos princípios da filosofia liberal, a concepção pedagógica liberal tecnicista tem como objetivo adequar a educação às exigências do mercado de trabalho, enfatizando a preparação de recursos humanos, veiculando conteúdos que propiciem a adaptação do indivíduo ao mundo do trabalho. Esta concepção serviu de fundamentação aos teóricos da ditadura militar, para orientar toda a formação para uma profissionalização, conforme a Lei 5.592/71. Tal pedagogia respalda-se também em Taylor e Fayol, para adotar o princípio da divisão do trabalho, conseqüentemente esta teoria fragmenta as atividades entre as diversas instâncias de uma organização educacional e entre os diferentes profissionais que atuam nas unidades, ficando cada qual com uma parte do trabalho a ser desenvolvido. Em nome de uma racionalização do trabalho, separa-se o planejamento da execução. Há aqueles que pensam e planejam, há os que executam, há ainda aqueles que controlam e avaliam, surgindo ainda diferentes especialistas. Como nos diz Veiga (1988, p. 59):

[...] a racionalização do processo produtivo, pela organização do trabalho; separa a decisão da execução; transfere para a gerência o controle realizado pelo produtor. Com isso ocorre a fragmentação e o empobrecimento do conteúdo do trabalho que se torna automatizado e desinteressante, de modo a exigir o controle externo.

Nessa época surgem as habilitações profissionais no Curso de Pedagogia, que passou a formar o orientador educacional, o supervisor escolar, o administrador educacional, transformando as funções nas unidades escolares em diversos fragmentos, não raras vezes havendo oposição declarada e conflito teórico entre diferentes especialistas. À escola cabia preparar para o trabalho desde o Ensino de 1º Grau, no qual estudantes eram submetidos a uma sondagem de aptidão e iniciação para o trabalho e, considerando suas aptidões, tidas como inatas, portanto, independentes do meio social e posteriormente eram endereçados ao Ensino de 2º Grau para adquirir uma habilitação profissional – lógica que se insere na sociedade dividida em classes, que considera ser possível alcançar a realização pessoal pelo esforço individual. Tal proposta foi posteriormente modificada.

A preparação da mão de obra especializada era feita de acordo com as exigências do setor primário, secundário e terciário da economia, cujas metas eram estabelecidas nos planos de desenvolvimento e nos planos setoriais, cabendo às instituições educacionais utilizar a tecnologia mais adequada para atingir a meta estabelecida. O fundamental era o *como* fazer sem se perguntar o *porquê* e o *para quê* reduzindo-se a questão da educação a uma questão técnico-pedagógica e não política, assim, conhecendo determinados procedimentos e técnicas, a qualidade do ensino estaria solucionada, logo, por exemplo, a evasão e repetência se resolveriam nas séries iniciais do Ensino Fundamental pela via técnica, sem considerar o modelo econômico excludente, que condiciona, no sistema capitalista, a divisão desigual de bens e cultura.

Essa dicotomia entre a decisão e a execução faz com que alguns pensem e prescrevam o que fazer, enquanto outros executam e, para saber se o que está sendo feito está de acordo com o planejado, estabelece-se o controle através das equipes de supervisão. Logo uns pensam e decidem, outros executam, colocam em prática, para serem ainda controlados por outras equipes, evidenciando uma hierarquia de poder e um parcelamento do trabalho intelectual. A divisão social do trabalho fica assim caracterizada, submetendo o trabalhador da educação à ordem e à disciplina do capital que, não raras vezes, leva a sua alienação.

Referindo-se às unidades escolares no período da ditadura militar, Ribeiro (1984, p. 220-1) assim se expressa:

Em tal contexto a escola passa por um processo de ‘modernização conservadora’ que se efetiva pela ‘militarização-racionalizadora’ da unidade escolar, bem como de toda rede escolar [...].

As decisões passam a ser tomadas exclusivamente no nível dos organismos executivos federal e estadual. Nessas circunstâncias, em termos dos Estados, determinados organismos têm a sua presença ampliada, como é o caso das Secretarias da Educação, e novos organismos aparecem.

Isso levou, por exemplo, à criação das Divisões Regionais de Ensino que passam a ter funções chamadas técnicas, com um corpo de assessores de relativo porte, que passa a exercer uma ação combinada com as antigas Delegacias Regionais de Ensino, que acabam por exercer funções mais explicitamente de controle ideológico, a fim de que as decisões de cima para baixo fossem implantadas, senão sem resistência, pelo menos com um mínimo dela.

Essa separação entre o ato de planejar e de executar, referida por Ribeiro (1984) materializa-se também na RC, visto ser esta um instrumento de formação em serviço dos “monitores”, a quem cabia executar o trabalho com as crianças, pois como nos diz Leite Filho⁶¹ “[...] o Mobral Central - possuía na DIPRE um corpo técnico com 30 técnicos que elaborava a programação e os materiais (publicações) para os treinamentos [...]”, pois quando se lê o conjunto de artigos constata-se que são dadas orientações muito concretas e detalhadas de como o monitor deve proceder em cada caso, como se ele fosse quase uma “tabula rasa” necessitando de um modelo para a realização da tarefa conforme pensada por outros. Nessa perspectiva, inserem-se as instruções de como preparar jogos, como fazer uso do jornal, do papel pardo, como organizar uma reunião, como desenvolver atividades ao ar livre, utilizando pneus velhos, cabo de vassouras, cordas, latas. Até mesmo em artigos que exigem maior fundamentação teórica a abordagem é prescritiva, com se pode constatar nos textos selecionados que serão discutidos a seguir. Evidente que era essa a proposta da RC, pois contava com “monitores”, que em geral, ou são voluntários, ou recebem uma ajuda de custo irrisória. É importante destacar que grande parte dos assuntos tratados é de interesse educacional, mas a forma como são abordados expõe a marca de uma pedagogia tecnicista, dominante na época.

Sugerindo que as atividades sejam desenvolvidas a partir do interesse das crianças, um artigo sobre *Seu dia a dia com as crianças* mostra como forma de trabalhar com elas a utilização de temas e explica o que são temas:

São justamente as coisas que estão ao redor das crianças e que fazem parte da sua vida. Por exemplo: um dia, ao chegar à sua unidade, você encontra uma grande movimentação em volta de um gato que uma criança trouxe. Todos querem pegar, carregar no colo,

⁶¹ Entrevista concedida à autora desta tese.

ficam perguntando como é o nome do gato, onde ele foi conseguido, o que ele come, etc. Você poderá aproveitar o interesse das crianças pelo gato, para trabalhar em torno do tema ANIMAIS.

Mas como fazer isso?

Você poderá desenvolver as mais variadas atividades, explorando o vocabulário, as noções matemáticas, a fantasia, a história, a música, as artes plásticas, a expressão corporal, os jogos. Partindo dos animais que elas têm ou que existem na sua comunidade, as crianças poderão chegar a conhecer outros. (RC, n. 1, BRASIL, 1982, p.3)

Observa-se nesse trecho uma explicação minuciosa para iniciar o “monitor” sobre como trabalhar com temas. Há literalmente prescrições pedagógicas com ênfase no como fazer, dimensão fundamental da pedagogia tecnicista. Infere-se que para este trabalhador da pré-escola, que não possui a habilitação exigida por lei para uma atividade docente que desempenha tornava-se necessário orientar precisamente a ação, para que a possibilidade de acontecer da forma como foi pensada fosse quase total. O pressuposto básico dessa formação em serviço apóia-se no aspecto técnico pedagógico, tendo como preocupação básica a eficiência e a eficácia do processo de ensino/aprendizagem, no planejamento didático formal, na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. Sua preocupação básica é a descrição e especificação comportamental e operacional dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes da instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle, enfim a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios.

Na seção *Mãos à obra*, Medrado (1982) ensina no artigo *Crianças ao ar livre* como realizar atividades em uma área livre, dizendo que esta pode ser:

Para realizar as atividades, você deverá utilizar uma área livre - por exemplo, um pátio, um campo de futebol, uma praça, porque os grandes espaços oferecem melhores condições para que a criança possa expandir sua energia.

Com pneus velhos, cabos de vassouras, cordas, latas, podem ser criados equipamentos que, com certeza, proporcionarão à criança excelentes oportunidades para se exercitar, além de tornar as áreas livres locais atraentes e alegres para a comunidade.

E todos podem ajudar, arranjando o material, construindo os equipamentos e, quem sabe, até oferecendo a área livre. (RC, n. 2, MEDRADO, 1982, p. 10)

A centralidade dos artigos estava nas atividades de caráter prático, com o escopo de ensinar a fazer sem desviar a atenção do “monitor” para questões que poderiam induzir à reflexão como, por exemplo, por que a área poderia ser cedida? Por que se deveria “arranjar” o material?, evidenciando que esta criança para quem é dirigida esta atividade não tem direitos plenos. Para ela, a educação precisa ser “arranjada”. Como já foi destacado no capítulo anterior, essa

dimensão distanciada do direito e próxima do assistencialismo e do trabalho voluntário não profissional é muito forte nos artigos e seções do periódico em análise.

Na seção *Respondendo à sua consulta*, em uma carta de Dorita de Oliveira, do município de Araguaína, Goiás, cuja pergunta feita é “[...] *o que fazemos com as crianças que rejeitam constantemente ouvir histórias?*”, a equipe da RC responde em forma de questionamentos, mudando totalmente o modo como normalmente a RC conduz seus artigos. É muito interessante, porque a orientação vem em forma de diálogo, conduzindo a uma reflexão sobre o porquê de as crianças não gostarem de histórias, ou será que não é essa a questão? Este artigo foge aos parâmetros que encontrei nesse primeiro período de análise, é, realmente, uma exceção no contexto da Revista, pois os demais textos são de caráter prescritivo, com ênfase no como fazer. Por exemplo, *Contando histórias*, cineminha ou televisão:

As crianças apreciam muito a história contada no cineminha. É importante que você, ao confeccionar o cineminha, permita que as crianças participem desta tarefa.

Como fazer?

Utilize uma caixa de papelão, de plástico, de isopor, ou um caixote pequeno [...]

[...] E o filme? Como fazer?

Normalmente se usa papel de ‘risco de bordado’, mas pode ser feito em qualquer outro papel [...]. (RC, n. 3, PRADO, 1983, p. 11)

Ou ainda na mesma Revista, n. 3 *Você pode fazer...*

Este é um modelo de boneco de dedo. É um cavalo. Mas, você pode variar, criando outros animais.

Recorte o molde de n. 1 em um papel tipo cartolina.

O molde n.2 são as orelhas.

Elas devem ser coladas na cabeça do cavalo [...]. (RC, n. 3, BRASIL, 1983, 4ª capa)

Poder-se-ia questionar por que não uma orientação minuciosa, detalhada? Não é mais fácil assim, não haveria melhor aprendizagem para posterior aplicação? Em que isso pode comprometer o trabalho com as crianças? Será que não seria importante deixar a livre iniciativa e criatividade dos “monitores”? Concordo com determinadas professoras que afirmam que o importante é a teoria, pois esta, orienta a prática, porém ainda que a fundamentação teórica não aflore ao nível da consciência na prática, está presente a teoria.

O processo educativo possui uma base teórica que deve ficar explícita no ato pedagógico. Ao se acentuar o como, silencia-se sobre o porquê e o para quê, no entanto, e em respeito às crianças, aos seus pais e às suas mães, as instituições educacionais que primam pela

ética e pelo compromisso social de educar evidenciam os objetivos e as finalidades da sua ação educativa. O processo pedagógico não se esgota nos limites dos muros ou cercas escolares, daí a responsabilidade de explicitarmos nossas propostas político-pedagógicas.

[...] É bom lembrar que, em nossa proposta de trabalho, é importantíssimo criar, nas crianças, uma imagem positiva delas mesmas, valorizando-as e aceitando-as como são.

E o preconceito leva justamente ao contrário: à discriminação, à não-aceitação das pessoas, à desvalorização, ao desrespeito ao ser humano. Daí o monitor dever estar atento para comportamentos desse tipo na Unidade, mesmo que façam parte dos valores da família da criança.

É surpreendente verificar como o preconceito de cor é comum em nossos país, embora todos neguem que ele exista .

[...] E qual deve ser sua atitude monitor? [...]

[...] É bom que você fique atento para as crianças que sofrem por causa do preconceito. Verifique o que elas sabem fazer e fazem bem. Valorize seus conhecimentos e habilidades. (RC, n 8, CASTRO, 1983, 9/10)

Em geral, todos os artigos da RC têm um objetivo comum, possibilitar a formação, penso que seria melhor dizer o treinamento da monitora. E o fazem prescrevendo o que ela deve ou não deve fazer, redigido de forma bastante simples. Tenho encontrado textos com perguntas que levam a alguma reflexão, ou explicações para o fato, nunca textos que exijam maior aprofundamento teórico ou mesmo temas que extrapolem o fazer pedagógico. Por que se questiona essa forma de abordagem? Porque se reduz a possibilidade de criação e de pesquisa do “monitor”, passando a idéia de que todas essas informações deveriam ser seguidas fielmente.

Estudando documentos produzidos pelo Mobral e pelo MEC, datados respectivamente de 1977 e 1982 e alguns números da RC, dirigidos a profissionais da educação de crianças menores de 6 anos, Arce (2001, p. 176) encontrou resultados semelhantes aos da minha pesquisa e revela isto dizendo:

[...] Tais documentos assemelham-se a ‘receituários’, isto é, são seqüências de passos, ou de atitudes, que devem ser seguidas para que o trabalho dê certo, estando delas ausente a reflexão teórica a respeito dos motivos e finalidades que justifiquem trabalhar de uma determinada forma e não de outra.

A influência da pedagogia liberal tecnicista contribui para o esvaziamento da qualificação e da atuação docente, pois, ao se adotar o livro didático, grande parte do magistério deixou de pesquisar, de elaborar o ponto⁶² pois, nessa época, popularizou-se no interior das unidades escolares a distribuição de livro didáticos, não raras vezes com maciço investimento público. Tais

⁶² O ponto era o tópico do programa a ser trabalhado em uma aula elaborado pelo/a docente.

brochuras eram compostas pelo livro do professor e pelo livro do estudante. No livro do professor vinham os exercícios já respondidos de modo que o ato de ensinar esvaziou-se de um de seus fundamentos que é a pesquisa, outros fizeram-na pela professora, além de direcionar para o pensamento único, pois em geral a resposta do livro era a única aceita como certa. Hoje se sente o efeito dessa política nefasta. É bem esclarecedor o fato a seguir, pois permite visualizar nitidamente essa situação. Em recente palestra na FE/Unicamp sobre a constituição do leitor: políticas, uma das palestrantes⁶³ afirmou que docentes da rede municipal lêem pouco e exemplificou que lhes foi solicitada a relação de dez livros que conhecessem para compor o acervo da biblioteca da escola e tiveram dificuldade de fazê-la.

Busquei alguns documentos oficiais que estavam em vigor à época e, que, aliás, só foram revogados muito recentemente, para verificar como era concebida a formação de quem exerce o magistério na Educação Pré-escolar. O parecer 1.600/75 da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus aprova a habilitação em nível de 2º Grau para o magistério do Pré-Escolar e informa que “[...] a sua formação não envolve, apenas, aspectos educacionais. [...] deve iniciar seus alunos, desde cedo, em arte, literatura, música, expressão corporal. Tal conhecimento não se improvisa: é preciso uma formação sólida anterior, realimentada a cada ano [...]” (MEC/SER/SEPS, 1979, p. 43) e prossegue, estabelecendo que a Lei 5.692/71 possibilita essa formação de duas maneiras: em nível de 2º Grau, ou em nível superior. Em relação à formação em nível de 2º Grau, pode ocorrer com duração de quatro anos, ou mediante os Estudos Adicionais⁶⁴.

Um outro documento analisado tem como base uma publicação, em dois volumes, do Ministério da Educação e Cultura intitulado Atendimento Ao Pré-Escolar, datado de 1977, no qual há um capítulo intitulado *O Educador*. A articulista, após tecer considerações acerca da importância da formação específica do professor que atuará em Unidades do Pré-Escolar, cita o Parecer 1600/75 e, tanto estimula a formação do especialista em Educação Pré-Escolar em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, como estimula diferentes Faculdades a desenvolverem pesquisa para se conhecer o perfil do pré-escolar brasileiro.

Os documentos do MEC apontam para uma formação inicial e continuada das professoras que exercem o magistério na Educação Pré-escolar, no entanto para as Unidades do

⁶³ Esméria de Lourdes Saveli, ex-Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa/Paraná, em palestra realizada no dia 16 de novembro de 2005, promovida pelo ALLE – Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita.

⁶⁴ Estudos Adicionais era a possibilidade de cursar, após a conclusão do Ensino de 2º Grau, habilitação magistério, mais um ano, assim garantindo o direito de exercer o magistério até a sexta série do Ensino de 1º Grau.

Pré-escolar administradas pelo Mobral destina-se uma monitora que não possui a formação inicial proposta pelo Parecer 1.600/75. No documento Mobral sua origem e evolução, referindo-se aos seus alfabetizadores, diz “[...] (Observação: os alfabetizadores deverão ser recrutados de preferência entre professores e normalistas)” (Costa e Rocha, s/d, p. 35). Conclui-se, portanto, que é apenas um discurso, no qual a ideologia opera através da dissimulação, que consiste em ocultar, negar, obscurecer, ou representar de uma maneira que desvia a nossa atenção para a realidade dos fatos e reforça as relações de dominação, visto que provavelmente à criança, porque de baixa renda, destina-se alguém que não possui a formação exigida no Parecer e documentos oficiais emitidos à época, pelo Conselho Federal de Educação e pelo MEC. Acrescenta ainda a necessidade do treinamento que subdivide em três modalidades, a saber: treinamento pré-serviço, treinamento em serviço e reciclagem periódica.

Recorrendo a Milton Hall, Thiessen (1977, p. 186) entende como treinamento “[...] qualquer processo de auxiliar o servidor a adquirir eficiência em seu trabalho presente ou futuro, pelo desenvolvimento de hábitos apropriados de pensamento e ação, de conhecimentos, de habilidades, de técnicas e de atividades”.

Para o treinamento pré-serviço – aquele que acontece antes do início das atividades no programa –, propõe duas partes: um núcleo comum e uma parte diversificada. Para o núcleo comum prevê a fundamentação teórica, que deve considerar o nível de escolaridade dos participantes e o envolvimento do grupo com o programa. Para a parte diversificada, a proposta é abordar principalmente as técnicas relativas às atividades de cada área, como saúde, administrativa, psicopedagógica e outras que aconteceram nas unidades de Educação Pré-escolar. A autora sugere ainda que nos treinamentos haja o laboratório de criatividade e a dinâmica de grupo. O laboratório de criatividade objetiva desenvolver a personalidade, favorecer a livre expressão, a ação espontânea e a comunicação. A dinâmica de grupo é entendida como “[...] um laboratório de sensibilidade, é uma experiência em que são analisados problemas de relações humanas na família, no trabalho, no grupo social [...]” (BRASIL, 1977, p. 187).

O treinamento em serviço é concernente às atividades de orientação e/ou supervisão, que não se confunde com o trabalho desta natureza desenvolvido na unidade. É exercida mediante visita aos grupos de pré-escolares, reuniões e seminários. Já a reciclagem periódica consiste num processo de atualização do pessoal que já está atuando nas unidades através de cursos, reuniões, seminários, evitando assim a rotina e, para concluir, a orientação aborda as características

persoais do educador de crianças pequenas:

- Flexibilidade – capacidade de adaptar-se a diferentes situações e de aceitar idéias e sugestões dos demais adultos e das crianças;
- Senso de humor – ao enfrentar as situações por vezes desagradáveis, além de imprevistas, em seu contato diário com crianças, mães e outros adultos;
- Juventude – o educador pré-escolar deve ser jovem; entretanto é preferível uma pessoa com mais idade e espírito aberto a alguém precocemente envelhecido;
- Curiosidade – que faça do educador um eterno aprendiz pronto para novas descobertas, inculcando nas crianças, pelo exemplo, o entusiasmo pelo saber, pelo pesquisar, pelo descobrir;
- Capacidade de amar – e de manifestar seu amor através de um profundo respeito pela criança, pela aceitação de sua individualidade e, principalmente, através da justiça e da imparcialidade. (BRASIL, 1977, p. 197)

Este manual traz ainda as características pessoais que as crianças apreciam no educador, especialmente se este possui “voz agradável [...]”, “sabe rir[...]”, “é bonito[...]”, “é sincero[...]” (BRASIL, 1977, p. 197). Na realidade o que é, em geral, observado, quando há escolha de professoras para exercer sua função com crianças, está muito presente a segunda parte do artigo, corroborando idéias que já fazem parte do senso comum de que para ser professora de criança pequena precisa ser mulher, bonita, jovem, ter capacidade para amar, portanto um estereótipo da mãe dedicada, desprofissionalizada, que trabalhe por amor e não com sólida formação teórica por um bom salário. Enfim uma educação pobre para as crianças pobres, mentalidade que merece ser desconstruída, para se afirmar a cidadania sendo as crianças sendo sujeitos plenos de direitos, incluindo o direito à educação de qualidade.

3.5.2. *A pedagogia sugerida para o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos*

No item 3.2, quando abordo concepções político-pedagógicas encontradas na RC faço referência às condições objetivas existentes para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, que são precárias e que se contrapõe à pedagogia sugerida nos textos da Revista. Destaco a seguir alguns exemplos desta pedagogia, ainda que permaneça a abordagem tecnicista.

Em *Recado ao monitor*, é abordada a questão das turmas agrupadas, integradas, não seriadas, ou cicladas, na organização dos grupos de crianças. Assim diz este trecho do artigo citado: “A não-seriação por faixa etária permite uma verdadeira troca entre as crianças e cria um ambiente em que cada uma aprende a respeitar a outra naquilo que pode e é capaz de fazer” (RC, n. 7, BRASIL, 1983, p. 1). Este é um tema recorrente na Pedagogia, ainda que não poucos

professores/as prefiram as chamadas turmas “homogêneas”, pois dizem que dá menos trabalho, no entanto as turmas integradas, ou organizadas em ciclos (MONTESSORI, s/d; ARROYO, 1999; KISHIMOTO, 1999) proporcionam múltiplas relações entre as crianças de diferentes faixas etárias, permitem atividades diversificadas ao mesmo tempo, nelas vivencia-se a solidariedade, educa-se no coletivo para desenvolver atividades conjuntamente, além de, no ato solidário de ajudar a criança menor, reforçar a própria aprendizagem. Neste mesmo número da RC há ainda um outro artigo intitulado *A importância da convivência na Pré-Escola* que reforça este aspecto do relacionamento entre crianças de grupos etários diferentes. Mas que reflexão poder-se-ia fazer em relação a esta proposta? Seria apenas um discurso pedagógico de caráter ideológico? Teriam as Unidades de Educação Pré-Escolar condições objetivas de implantarem tais propostas? Há espaço, material e dinâmica do “monitor” para a realização de tal proposta?

Temas como a sexualidade, como falar de sexo para as crianças são apresentados para as monitoras, para que busquem enfrentar, com naturalidade, as perguntas feitas pelas crianças. O texto abaixo sugere a perspectiva de que:

O mais importante, quando dermos qualquer tipo de explicação, é informarmos à criança exatamente aquilo que ela quer saber, darmos os nomes verdadeiros às partes do corpo, falarmos com sinceridade e clareza, mostrando-lhe exemplos do seu dia-a-dia, com os quais ela possa se identificar. (RC, n. 9, BRASIL, 1984, p. 2)

Transparece nesse texto a preocupação em responder para a criança exatamente o que ela quer saber, sem utilizar apelidos. É uma abordagem pedagógica interessante, pois orienta o “monitor” para falar claramente tentando satisfazer a curiosidade da criança. Aplicar tais procedimentos exige formação e conhecimento. Estaria o “monitor” preparado para enfrentar tal questão?

No artigo *Crescendo juntos*, a autora indica que:

É cooperando com os amiguinhos, dividindo os brinquedos com os colegas, desenvolvendo o sentimento coletivo, que as crianças se socializam. Ajudá-las é fácil. [...] socializar é cooperar, é saber dividir com os colegas, é ajudar uns aos outros, é respeitar o amiguinho, é reconhecer seus limites, é desenvolver o sentimento coletivo. (RC, n. 11, MALASPINA, 1984, p. 10-1)

É uma interpretação possível de socialização, em contraposição a uma perspectiva individualista tão presente em uma sociedade capitalista como a nossa, que tem na posse de bens e riqueza um dos seus postulados fundamentais, cujo valor é atribuído à acumulação e não à

partilha e à divisão como enfatiza o texto. A cooperação, o relacionamento sem conflito, o respeito são valores muitas vezes bem distantes da realidade das crianças que, não raras vezes, convivem com a violência e com a exploração.

A Revista Criança sugere forma de trabalhar com as crianças através do *centro de interesse* (RC, n. 12, Brasil, 1984, p. 6), ou, ainda, aprender, por meio de excursões, como propõe Pedras (RC, n. 14, 1985) em seu artigo intitulado *Excursões: vamos aprender passeando*, sugerindo formas de propor atividades que vão mais ao encontro do interesse das crianças, porém, na grande maioria dos artigos, a fundamentação da Educação Pré-Escolar é de base psicológica, considerando, sobretudo os estágios de desenvolvimento, propostos por Piaget, como se pode constatar no texto a seguir: “A criança na fase pré-escolar encontra-se em pleno desenvolvimento de sua coordenação motora. Cabe a você, monitor, favorecer situações que estimulem este desenvolvimento” (RC, n. 11, SERVAES; ALVIM, 1984, p 12). Também a terminologia utilizada é em geral, de base psicológica, remetendo aos períodos de desenvolvimento, ainda que no texto acima citado o papel do monitor seja o de organizar as condições para que a criança possa interagir e realizar as atividades que escolher. Mais um exemplo dessa fundamentação de base psicológica para a proposição de atividades para as crianças.

[...] Para isso, você pode partir do vocabulário usual das crianças e procurar sistematizar seus conhecimentos, através de perguntas, como, por exemplo:

- O que é...?
- Para que serve...?
- Como é...?

A criança vai responder de acordo com o seu estágio de desenvolvimento [...]. (RC, n. 5, FARIA 1983, p. 12-13).

Observa-se também que a centralidade das atividades está no monitor e não na criança, pois cabe a ele determinar até onde a criança pode ir, como se pode constatar a seguir: “Mas não se esqueça, monitor, de que é preciso dosar essas atividades físicas, de acordo com a idade, os interesses e as fases de desenvolvimento das crianças. E, principalmente, respeitar o ritmo de cada uma” (RC, n. 8, FERREIRA, 1983, p. 11).

Esta perspectiva está bem de acordo com a pedagogia liberal tecnicista, quando reserva para a professora, no caso monitora, o papel de um técnico que organiza as condições de apreensão da matéria e dos meios que possibilitam a aprendizagem. Cabe, no caso, à criança receber, apreender e fixar as informações, mas não participa da elaboração da proposta. A relação

professor-aluno é estritamente técnica, ou seja, visa a garantir a eficácia da transmissão de conhecimentos. Esta (a pedagogia liberal tecnicista) estrutura-se com base na teoria da aprendizagem behaviorista orientada por objetivos instrucionais pré-definidos e tecnicamente elaborados (VEIGA, 1988).

Na formação do monitor está contida a concepção da Educação Pré-Escolar como antecipadora da escolarização posterior, ou seja, os artigos sempre remetem para um conteúdo curricular disciplinar, a ser estudado no nível subsequente. Há ainda uma didatização dos diferentes artigos, ou seja, uma brincadeira não tem uma finalidade em si mesma, mas sim é aproveitada para desenvolver a linguagem, a mente matemática, enfim algum conteúdo disciplinar, como demonstra o trecho abaixo, extraído da seção *Respondendo à sua consulta*, no qual a monitora ensinou às crianças a cantiga Sinhá Marreca e depois fez as seguintes perguntas:

Após a brincadeira, você poderá conversar sobre o conteúdo da música. Por exemplo: ‘A música contou a história de quem? O que a Sinhá Marreca tinha na mão? O que ela estava fazendo? Que é samburá? Que é empada? Como a Sinhá Marreca estava vestida?’ Com essas perguntas, monitor, você estará estimulando a compreensão, a memória e a imaginação das crianças. Ao mesmo tempo em que elas estarão desenvolvendo a linguagem, estarão sendo preparadas para a situação seguinte [...]. (RC, n. 5, BRASIL, 1983, p. 2)

Qual é a concepção de formação que temos em mente quando praticamos o ato de educar? O fato de determinar o que a criança deve ou não deve fazer, coloca-a em uma atitude de absoluta passividade, de espera e rebaixa-a na sua relação com o adulto. A didatização das atividades relaciona-se com o viés de classe presente na RC que, aliás, está na origem das instituições que se ocupam da educação das crianças da primeira infância, como nos informa Mott (2005, p. 83):

Os primeiros jardins-de-infância do Brasil tinham como público alvo as crianças das famílias mais ricas. A educação pela observação da natureza, cuidado com o corpo, leitura de poesia, exercício de linguagem, cantos, jogos e viagens era considerada por alguns políticos e educadores um objeto de luxo, supérfluo para os filhos das famílias das camadas mais pobres. Para essas crianças, a proposta era o ensino mais rápido e pragmático, em escolas maternas de tradição francesa, voltadas, sobretudo para a alfabetização [...].

Diferia também o profissional que era destinado a essas instituições. Vieira (1999, p. 30) referindo-se à expansão das creches e pré-escolas no final da década de 1970, afirma:

Assim pode-se dizer que as creches e pré-escolas se expandiram para atender populações pobres, sob a égide de políticas compensatórias, gerando um padrão de atendimento

pobre para pobres. Além da tendência à municipalização do atendimento em creches e pré-escolas, observa-se o surgimento de uma extensa rede de creches de origem comunitária e filantrópica, que têm em comum o baixo padrão de qualidade do pessoal-educador que aí trabalha, em geral de baixa escolaridade e sem qualificação específica [...]. (VIEIRA, 1999, p. 30)

No contexto de uma sociedade capitalista constituída por classes antagônicas, em plena vigência da ditadura militar poderia ter sido outra a proposta de Educação Pré-Escolar para as camadas de baixa renda? Teria a equipe de professoras que levava a frente o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar para o Mobral com todos os embates e as contradições internas apontadas, condição de ter produzido outra proposta para a RC?

PARA NÃO CONCLUIR

Esta Tese pretende trazer uma contribuição para a história da política e da educação para a infância brasileira, pois a investigação feita acerca das políticas nacionais implantadas na época da ditadura militar focalizam as crianças de 4 a 6 anos provenientes das camadas de baixa renda. É ainda uma possível contribuição para a formação de professoras para a Educação Infantil, pois, ao questionar a política adotada, propõe um modelo que considere a criança enquanto cidadã, portadora do direito de ser educada em creches e pré-escolas, em ambientes públicos e com qualidade socialmente referenciada.

Ao longo desta Tese, fez-se uma análise sócio-histórica das políticas públicas no interior de uma sociedade capitalista, partindo de estudos que analisam os modelos econômicos implantados após a década de 1930, no Brasil, dialogando com o papel que Estado e governo desempenharam em cada fase desses modelos, em articulação com as políticas internacionais.

Foram enfatizadas quais mudanças das políticas públicas para a educação relacionam-se às transformações que ocorreram no Estado – em virtude da conjuntura econômica e da interferência na soberania nacional –, motivadas pela ação de organismos multilaterais, tais como: Banco Mundial e Unicef, que condicionam a concessão de financiamentos às metas estabelecidas por esses organismos.

Pôde-se perceber que o frágil Estado de Bem-Estar Social – construído, no Brasil, a partir da década de 1930, tendo como referência a constituição de políticas públicas de corte social, em nível nacional, nas áreas de educação, saúde, previdência social e habitação – começou a esgarçar-se no contexto da ditadura militar, especialmente, a partir de 1973, com o choque do petróleo, cedendo lugar às políticas neoliberais.

A partir do resgate de alguns dos atos praticados pela ditadura militar, contatou-se, ainda, que, politicamente, nos “anos de chumbo”, período mais cruel da ditadura militar brasileira, houve resistência e protesto contra o golpe militar ocorrido em 1964, constatação que vivifica a possibilidade do protesto e da resistência, na memória de quantos puderem ler este trabalho, para que fatos da mesma natureza nunca mais se repitam na história brasileira e, igualmente, para que princípios democráticos possam fazer parte da formação de crianças pequenas, na busca de um mundo solidário e com justa distribuição de renda.

Outros aspectos da sociedade brasileira são apresentados, em suas intercorrências com a

Educação Pré-escolar em nosso país.

É no final da década de 1970 e início da década de 1980, contudo, que as manifestações em favor da democratização tornam-se mais intensas, sobretudo, quando novos sujeitos entram em cena – os movimentos sociais – representados, principalmente, pelo movimento feminista, pelo movimento estudantil, pelo movimento sindical, pelos movimentos de bairros, com o apoio de entidades como a Igreja Católica – parte dela, a OAB, a ABI e a SBPC. Na área de Educação, esses sujeitos estão representados, principalmente, pela Ande, Andes, Anped, CPB e CEDES

Legislações, normas e programas implantados, assim como as publicações veiculadas – especialmente, no período compreendido entre o final da década de 1970 e início da década de 1980 – têm como matriz teórica as políticas prescritas pelos organismos internacionais que resultaram em propostas de baixo investimento governamental, participação comunitária com trabalho voluntário, desenvolvido em espaços ociosos, que desembocaram em programas assistencialistas voltados, principalmente, às crianças de baixa renda, cuja ênfase colocava-se na alimentação, na higiene e em princípios ideológicos de submissão e de transformação de direitos em dádiva, constituindo discordância frontal em relação aos direitos estabelecidos em diferentes acordos dos quais o Brasil é signatário.

É neste contexto que surgem programas para crianças pequenas em nível nacional, tais como: o Projeto Casulo, o Proape e o Mobral atuando na Educação Pré-Escolar. Uma decisão política importante ocorreu em 1975, quando, pela primeira vez, passa a constar do organograma do MEC um órgão responsável pela Educação Pré-Escolar, denominado Sepre, posteriormente, Codepre, Coepre e, recentemente Coedi. Hoje, enquanto Coedi, diferentemente de outros órgãos que atuavam na Pré-Escola, coordena as ações relativas à educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, produz documentos, realiza Seminários, enfim, coordena a política nacional para a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica.

O projeto Casulo, não obstante tenha sido implantado pelo Ministério da Previdência e Assistência Social, por meio da LBA, foi o único programa de creches, em nível nacional, implantado em 1976, que atuava via convênios, repassando recursos públicos tanto para Prefeituras Municipais como para entidades particulares, atendendo principalmente crianças de 3 a 6 anos, com uma jornada de quatro a oito horas de atividades diárias. O Proape – também de 1976, executado pelo Inan, órgão do Ministério da Saúde, inicialmente desenvolvido no Estado de Pernambuco e, posteriormente, estendido a outros estados – era um programa de caráter

recreativo e nutricional e o Mobral que passa a integrar o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1981.

Focalizou-se, de modo especial, o Mobral, haja vista o mesmo constituir-se em objeto polêmico, desde o início da leitura analítica da RC. Intrigava-nos o fato de uma fundação cujo objetivo primeiro era a alfabetização de adultos passar a ocupar-se também da Educação Pré-Escolar – incumbida que foi, pelo MEC, de integrar o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, disponibilizando a estrutura que já possuía para atuar com crianças de baixa renda, na faixa etária de 4 a 6 anos. Para elevar o patamar de qualidade do trabalho desenvolvido pelos “monitores” desse Programa, passa a publicar a Revista Criança.

Os aspectos levantados para análise permitem, inicialmente, concluir acerca da importância da Revista Criança, dado a mesma circular há mais de vinte anos, ter um público alvo significativo, do ponto de vista quantitativo – a Revista conta com 150.000 exemplares em circulação nos últimos números publicados – além de, atualmente, ter buscado acompanhar a evolução das políticas públicas para a Educação Infantil, o que se revela, quer pelos seus interlocutores, quer pelo nível de educação ao qual se dirige, como pela própria capa.

No início de sua publicação, esboça uma concepção de educação que dispensa um profissional qualificado para educar a criança pequena, visto dirigir-se ao “monitor” e não ao professor – tal como, atualmente, está conformada, utilizando-se para o desenvolvimento dos programas propostos, a participação da sociedade, em outras palavras, favorecendo – por meio do aproveitamento de espaços disponíveis na comunidade sem atendimento a qualquer especificação educacional – a omissão do poder público, o que implica desobrigar o Estado de investimentos para o funcionamento dos Grupos de Educação Pré-Escolar. Contraditoriamente, o discurso oficial afirma que a criança constitui uma prioridade nacional, sem que por isso seja priorizada em termos de alocação de recursos. Trata-se, apenas, em conformidade com a análise realizada, de um discurso ideológico que mascara a realidade do Programa.

A Revista Criança, em seus diferentes artigos analisados, esboça uma concepção de criança que possui diferentes interesses, para a qual deve ser criado no âmbito da Pré-Escola um clima de alegria, em que a mesma tenha liberdade para construir, brincar, inventar, falar, ouvir, repartir, esperar, arrumar, trocar. De outro lado, o “monitor”, ainda na concepção da Revista, deve conhecer, incentivar, valorizar, partindo sempre das experiências e interesses das crianças, concepção que se revela antagônica ao ambiente de realização das atividades diárias, dado

propor-se a utilização de espaços ociosos já existentes na comunidade, tais como um galpão, a sala de um clube, enfim, um ambiente qualquer.

Esse foi o tema mais explorado, ao longo da Tese, pois, causou-nos indignação ler, em uma revista do órgão máximo da Educação Brasileira, artigos que reforçam a concepção política que fortalece a argumentação de que para educar crianças pequenas – em particular, para as de baixa renda – serve qualquer ambiente, qualquer material (de preferência, a sucata), e dispensando-se a qualificação formal do educador – aqui apenas um “monitor” – já que as atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas por pessoas voluntárias ou com remuneração irrisória, portanto não profissionalizadas.

Deu-se, também, destaque a alguns temas, em virtude da sua recorrência em quase todas as revistas do primeiro período. São artigos que nos levaram a questionar se seria resquício de um higienismo tardio e/ou um viés de classe presente nessa orientação dos Ministérios da Educação e da Saúde. Da mesma forma, também a política de formação do “monitor” mereceu destaque, pois, pôde-se verificar a ênfase atribuída ao como fazer – ao invés do por quê fazer – com orientações muito detalhadas e precisas sobre cada uma das tarefas a serem desenvolvidas, como se a monitora fosse uma “tabula rasa”, desconsiderando seus conhecimentos e, conforme acima indicado, com quase que total ausência da reflexão à busca necessária de um maior aprofundamento no que concerne à própria concepção de educação e de infância.

A escritura desta Tese foi movida pela vontade de aprender e de contribuir, pois vim com o firme propósito de melhor me qualificar, tanto como professora universitária, quanto como militante dos fóruns de Educação Infantil, quer em nível estadual (PA), quer nacional. Mas, não nos faltou indignação, por constatar a discrepância existente entre o discurso proclamado e a realidade das políticas públicas para a criança pequena, discrepância que se materializa em programas, propostas e publicações que desvelam a forma como a educação da criança pequena foi tratada no Brasil no final da ditadura militar e, sobretudo, por alguns textos encontrados na Revista Criança, que demonstram como a nação brasileira se tem omitido de suas funções, transformado o que é direito em dádiva, na contramão de uma política de direitos de caráter universalista.

Todavia é um trabalho inacabado. Há muitas frentes de estudo e sua abrangência possibilita novas pesquisas. Por exemplo, em relação à RC no período estudado, novas investigações permitiriam conhecer o significado desta publicação para “os monitores” e para

outros/as que estavam no exercício da função docente com crianças pequenas. Possibilita ainda continuar os estudos dos demais números publicados, para verificar mudanças ocorridas em diferentes periódicos e que influência trouxe para as políticas recentes. Este estudo pretende contribuir para a História da Educação Infantil .

Com o objeto desta Tese, o estudo de uma publicação oficial, espero poder contribuir para que se repudie a política proposta para as crianças de 4 a 6 anos na época da ditadura militar e se afirme que as crianças são sujeito de direitos, a quem se deve não apenas dar a voz, mas ouvir e considerar o que elas tem a nos dizer e que as professoras, ao serem formadas nesta perspectiva, apropriem-se de uma postura política e pedagógica que amplie a democracia, ajudem a construir uma educação cidadã que supere o autoritarismo, o adultocentrismo, bem como superar a discriminação de classe, bastante ampliada na época da ditadura militar e que ajudou a construir uma política de desigualdade social desde as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

Livros e artigos:

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. **ANDE**. São Paulo, nº 5, contracapa, 1982.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER & GENTILLI (Org.) **Pós – Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 9-23.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
- ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho 2001.
- _____. Neoliberalismo e a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil: uma análise preliminar. In Lombardi. José Claudinei (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados. HISTEDBR, Caçador. SC: UnC, 2003, p. 25-38.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Para onde vai a Educação Infantil no Brasil? – Algumas considerações face à nova Lei de Diretrizes e Bases e a Emenda Constitucional n. 14/96**. Texto digitado. Seminário Educação Infantil pós LDB, FCC. São Paulo, p. 1-13, dezembro/1999.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.
- ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e desenvolvimento do well fare state: teorias explicativas. **BID**. Rio de Janeiro n. 39, p. 3-40, 1995.
- ARROYO, Miguel. Apresentação In: FARIA Luciano Mendes de. VEIGA, Cyntia Greive (org.) **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999, p. 7-19.
- _____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Ano XX, n. 68, p.143-162, dezembro/99.
- ASSIS, Orly Zucato Mantovani de. PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Textos sobre Educação Pré-Escolar**. Brasília, 1981.
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e o educar**. 2002, 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.
- AZEREDO, Beatriz; CASTRO, Maria Helena; DRAIBE, Sonia Miriam. **O Sistema de Proteção Social no Brasil**. Campinas. NEPP-UNICAMP, 1991.
- AZEVEDO, Janete M.Lins. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo:

Autores Associados, 1997.

BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denice. **Educação em revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania e Democracia. **Revista Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, n. 33, p. 5-16. 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOTOMORE, Tom (Editor) **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

BOYNARD, Aluisio Peixoto; GARCIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A Reforma do Ensino**. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1.971, São Paulo: 1972.

BRITO, Luciano Antonio da Cruz. **Ditadura militar e movimento estudantil: o episódio do pavilhão Fb-2 na UFPA: (1964-1980)**. 2005, 48 p. Trabalho de Conclusão de Curso (História). Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2005.

BÚFALO, Joseane Maria Parice. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. Vol.10 n. 1(28), Campinas. UNICAMP/FE, p. 119-131, 1999.

CALMON, João. **Memória viva da Educação Brasileira**. Brasília: MEC/INEP, 1991.

CAMPOS, Maria Malta. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 71 (169); 212-231, set/dez 1990.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília. MEC/SEF/COEDI. 1995.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CARVALHO, Ruth Amaral; FUMAGALI, Maria Theresa; TAVOLIEIRI, Maria Josephina Fumagalli. **Mães-monitoras na pré-escola de São Paulo**. São Paulo/ Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Gráfica Municipal, 1978.

CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista da Associação Benfícete do professorado público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.

CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). O catálogo da imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): um instrumento de pesquisa. In **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo**. S. Paulo: Plêiade, FINEP, 1999, p. 9-30.

CEBRIAN, Cristina Castillo; MUÑIZ, M.^a Luisa; RODRIGUES, Josefina. UNTURBE, Unturbe; YUBERO, Florencio Rodao; ZAPATA, Maria Carmen Flores (Org.). **Educación preescolar métodos, técnicas y organización**. Barcelona, Espanha:

Ediciones CEAC, 1980.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-16.

COSTA, Lamartine Pereira da. ROCHA; Velleda Pinto da. **Mobral**: sua origem e evolução: ASSON – Programa de Publicações, s/d.

COUTO, Ronaldo Costa. **História indiscreta da ditadura e da abertura**: Brasil 1964-1985. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Record, 1998.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Luis Antônio. Roda Viva. In CUNHA, Luis Antônio; GOES, Moacyr de. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1989, p. 35-94.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

DALBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto-Alegre: ArtMed, 2003.

DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90 política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIAS, Lara Simone. **Infâncias nas brincadeiras**: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas. 2005, 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

DIDONET, Vital. A pré-escola como escola. In Projeto **Educação**. Tomo III. Brasília. Senado Federal. Universidade de Brasília, 1979.

_____. A participação das mães como fator de qualidade nos serviços de atendimento ao Pré-escolar. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Textos sobre Educação Pré-Escolar**. Brasília, 1981.

_____. A pré-escola como escola. **Em Aberto**. Brasília, Ano I, n. 4, p. 14-25, 1982.

DI RICCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de Adultos**: uma contribuição para o seu estudo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

DRAIBE, Sonia. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista da USP**. p. 86-101, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In ROSEMBERG, Fúlvia. CAMPOS, Maria Malta (org.) **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998, 211-232.

_____. **Educação Pré-Escolar e Cultura:** para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas/SP: Unicamp/São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (org.). **Educação Infantil pós – LDB:** rumos e desafios. Campinas: Editora Autores Associados, FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p. 67-90, 1999.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade.** Campinas, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely, Amaral (org.) **Linguagens Infantis:** outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely, Amaral (org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **Infância no sótão.** Belo-Horizonte: Autêntica. 1999.

FERRARI, Alceu R. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar: proposta oficial e realidade. **ANDE.** São Paulo, n. 5, p. 62-68, 1982.

_____. Pré-Escola para salvar? **Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez editora, n. 12, p. 29-37, setembro, 1982.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio.** (versão 5.11, Edição eletrônica). Positivo Informática. Positivo, 2004.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola.** 2004, 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Educação, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papirus Editora, 1979.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **A Revista Escola:** política educacional na “Nova República”, 1999, 277 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.) **Pós – Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985 – um estudo sobre política educacional,** 1990, 444 p. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1990.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In ROSEMBERG, Fúlvia. CAMPOS, Maria Malta (org.) **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998, 189-210.

- GIORDANO DE OLIVEIRA, Rosely de. Educação: repensando os anos 70...para organizarmos 80. **Plural**: revista de debates. São Paulo, Ano III, n. 6, p. 49-55, julho/agosto, 1980
- GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade. 2004, 202 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.Paulo, 2004.
- GÓES, Moacyr de. Voz ativa In CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de (org.) **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1989, p.7-34.
- GONDRA, José Gonçalves. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”: racionalidade médica e higienização da infância. In FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN JR., Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 289 – 318.
- GONDRA, José Gonçalves. Filhos da sombra: os “enfeitados” como problema da “Higiene” no Brasil”. In FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo – Horizonte: Autêntica, 2004, p. 125-138.
- GONDRA, José Gonçalves. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira. VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.
- GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho: **textos escolhidos e apresentados por**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GRAMSCI, Antonio, **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1989.
- HAYEK, Friedrich A. **O Caminho da Servidão**. Porto Alegre: Globo. 1977.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Políticas públicas e educação. **Cadernos CEDES**. Ano XXI, nº55, Campinas, p. 30-41, 2002.
- HUNT, E. K & SHERMAN, J. Sherman. **História do Pensamento Econômico**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JANUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobraal**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Tendências e fatos na política da Educação Pré-Escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 47-53, novembro/1984.
- JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. Avanços, retrocessos e impasses da Política de Educação Pré-Escolar no Brasil. **Educação & Sociedade** (28). São Paulo: Cortez editora, p. 12-31, dez. 1987.
- KING, Desmond. O Estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias sociais avançadas. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 22, p. 53-76, outubro de 1988.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Ano XX, n.

68, p. 61-79, dezembro/99.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 42, p. 54-62, agosto, 1982.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papyrus. 1996.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (78), 17-26, agosto. 1991

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a Infância Brasileira. In FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira. VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p 469-496.

LEME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 65 (150), p. 255-272, maio/ago 1984.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 59-104.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 173-184.

MARCELLINO, Nelsom Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. Campinas, **Comunicarte**, IAC. Ano 4, n. 7. 1986, p. 89-98.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma Intelligentsia – os intelectuais e a política no Brasil, 1920 a 1940. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 4, vol. 2, p. 65-87, junho 1987.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial Jinkings Editores Associados, 1998.

_____. **A Ideologia Alemã**. S. Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A. 1994.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In PILLAR, Analice Dutra (org.) **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da Educação: captação e aplicação de recursos financeiros numa perspectiva democrática. In BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto Educação**, Tomo IV. Brasília,

1979.

MELLO, Suely Amaral. A emoção e a regra na construção de uma Pedagogia da Infância. In MONARCHA, Carlos **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. p. 211-232.

MENDONÇA, Terezinha Nádia Jaime. MOBREAL: do discurso à realidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65(151), 576-93, set./dez. 1984.

MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875 – 1983**. Campinas/São Paulo: Autores Associados: FAPESP, 2001.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (112), p. 33-60, março/2001.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Internacional Portugália Editora, s/d.

MOTT, Maria Lúcia; ALVES, Olga Sofia Fabergé Byington. O gesto que salva: **Pérola Byington e a Cruzada Pró-Infância**. São Paulo: Grifo Projetos Históricos e Editoriais. 2005.

NOVAES, H. Maria Dutilh. **A Puericultura em Questão**. 1979.149 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1979.

NUDELMAN, Cléa. Toda criança tem direito à: Declaração Universal dos Direitos da Criança. **Escola Municipal São Paulo**, Secretaria Municipal de Educação .Ano 17, n. 12, p. 52-57, 1984.

OFFE, Claus; LENHARDT, Gero. Teoria do Estado e Política Social. In Offe, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p 11-53.

OLIVEIRA, Chico Neoliberalismo à brasileira. In GENTILI, Pablo. SADER Emir (org.) **Pós – Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 24-28.

OLIVEIRA, Maíra Sanhudo de; PRATES, Cibeli de Souza. Temas de Saúde em Instituições de Educação Infantil. In CRAIDY, Carmem Maria, KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 39-60.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP**, 2005, 270 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1993

PLANK, David N. **Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial **Cadernos de Pesquisa**. n. 115, FCC, São Paulo, p. 7-24, 2002.

PINAZZA, Mônica Apezato. **A Pré-escola paulista à luz das idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos especiais.** 1997. 326 p. São Paulo. Tese (Doutorado) FE/USP. 1997.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In **As crianças contextos e identidades.** Minho, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997, 9-29.

POLITZER, Georges; BESSE, Guy.; CAVEING, Maurice. **Princípios Fundamentais de Filosofia.** S. Paulo: Hemus, 1970.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP** 1998. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.Paulo. 1998.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil IN FARIA Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (org.) **Por Uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002, p.93-111.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação na Sociologia: questões emergentes. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, (112), p. 137-165, 2001.

QVORTRUP, Jens. Generation – an important category in sociological childhood research. Braga/Portugal. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho. **Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância**, II volume, janeiro de 2000, p. 102-113.

_____. I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In HEINZ, Hengst; ZEIHNER, Helga. **Per una sociologia dell'infanzia.** Milano/Italia.FrancoAngeli, 2004, p. 25-44.

RHONE, Lila. **Vida Pré-Escolar: tempo de brincar?** Belém/Pará: Editora da Universidade Federal do Pará, 1980.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos Cedes,** Campinas: v. 23 n. 59, p. 39-56, abril 2003.

_____. Heloisa Helena Pimenta. A higienização da infância no “século da criança”. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (org.). **Linguagens Infantis: outras formas de leituras.** Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p.58-84.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação como uma forma de colonialismo. **Ciência e Cultura.** Vol. 28 (12), p. 1466-1471. Dezembro de 1976.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa** (51). Fundação Carlos Chagas, p.73-79, nov 1984.

_____. A Educação Pré-Escolar Brasileira durante os Governos Militares. **Cadernos de**

Pesquisa. São Paulo Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 21-30, ago 1992.

_____. Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In FREITAS, Marcos César. (org.) **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 137-157.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa** n. 107, Fundação Carlos Chagas. Autores Associados, p.7-40, julho de 1999.

_____. As organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa.** n. 115, São Paulo Fundação Carlos Chagas, p. 25-63, 2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições.** Campinas/ S.Paulo. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas Vol. 14, n.. 1 (40), Campinas/SP:–,p.177-194. Jan./abr. 2003.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena:** experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Pedagogia do conflito. In SILVA, Luis Heron et al (org.). **Reestruturação Curricular:** novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto-Alegre. Editora Sulinas/Secretaria Municipal de Educação, 1966, p. 15-33.

_____. A queda do Ângelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. **Novos Estudos.** São Paulo: CEBRAP, n. 47, p. 8-25. Março, 1997.

SAVIANI, Nereide. Mobra. **Escola Municipal** São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Ano 17, n. 12, p. 52-57, 1984.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna.(Org.) **Manual de Educação Infantil:** de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p 77-87,

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições.** Vol. 10 n. 1. Campinas./São Paulo. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 41-53, 1999.

_____. Políticas de atendimento à criança pequena em MS. In SENNA, Ester (org.) **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais:** análise e diagnóstico (1980-1990). Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Editora. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2000, p. 81-136.

_____. **Políticas de Atendimento à criança pequena em MS:** 1983/1990. 1987, 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento:** a política do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2002.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil:** de Getúlio Vargas a Castelo, !930-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUSA, Marcelo Medeiros Coelho de. **A trajetória do Welfare State no Brasil:** papel

redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 04 de março de 2006.

THALHEIMER, Augst. **Introdução ao materialismo dialético**. São Paulo: Ciências Humanas. 1979.

TANCREDI CARVALHO, Ana Maria Orlandina. **Política Pública e o Cotidiano de Unidades de Educação Infantil em Belém**. Projeto de Tese. Digitado. 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

_____. TELLES, Vera da Silva. Sociedade Civil e a construção de espaços públicos. In DAGNINO, Evelina (org.) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994 p. 91-102.

THOMPSON, John B, **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORLONI, Hilário. A Pré-Escola. Entrevista. **Didata: a revista do educador**. São Paulo: Arlette D'Antola, n. 8, p 3-9, 1978.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 1988, 271 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/São Paulo, 1988.

VIDIGAL, Luis. **Convenção dos Direitos da Criança**. Santarém, Portugal: Serviços de Reprografia da Escola Superior de Educação de Santarém, 1992.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 1986, 347 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais: 1986.

_____. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**. Campinas, São Paulo: vol. 10, n. 1 (28), p 28-39, março de 1999.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. História e os modelos do corpo. **Pro-Posições**. Campinas, São Paulo, vol. 14, n. 2 (41), p. 21-29, maio/ago 2003.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade**. São Paulo, SP: Pioneira: Universidade de São Paulo. 1969.

Entrevistas

DIDONET, Vital. **Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança**. Entrevista concedida à autora da Tese. Março, 2006, recebido pelo e-mail: a022407@dac.unicamp.br.

KRAMER, Sonia. **Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança**. Entrevista concedida à autora da Tese. Março, 2006, recebido pelo e-mail: a022407@dac.unicamp.br.

LEITE FILHO, Aristeo. **Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança**. Entrevista concedida a autora da Tese. Março, 2006, recebido pelo e-mail: a022407@dac.unicamp.br.

SANTORO, Letícia.. **Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança**. Entrevista Concedida a autora da tese. Março, 2006, recebido pelo e-mail: a022407@dac.unicamp.br.

Internet

CNTE. <http://www.cnte.org.br>. Acesso março de 2006.

Anfope. <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/cnspbc{1}doc>. Acesso março de 2006.

Anped. <http://www.anped.org.br>. Acesso março de 2006.

MEC. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/integra01/pdf.CEB22_1998.pdf. Acessado setembro de 2006

MEC. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01/pdf>. Acessado de maio de 2006.

Ipea. <http://www.ipea.gov.br>. Acesso de março de 2006.

Revista Criança

BATISTA, Natália Ursulina. Os pais se reúnem **Criança**. Rio de Janeiro: MOBREAL, n. 8, p 6-7, 1982.

BATISTA, Natália Ursulina; LEMOS, Marília Ferreira. Crianças com piolho! o que fazer? **Criança**. Rio de Janeiro: MOBREAL, n. 2, p 3, 1982.

BATISTA, Nely Bezerra; BATISTA, Natália Ursulina. Vivemos em grupo...vivemos em comunidade. **Criança**. Rio de Janeiro MOBREAL, n. 3, p. 3, 1983.

BOTELHO. Silvia Maria Graciosa. SOUZA, Solange Jobim e. Brincadeira é coisa séria. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBREAL, n. 4, p 8-9, 1983.

BRANCO, Maria Teresa Castelo; MEDEIROS, Azize Maria Yared de. NADANOVSKY,

- Mara. Arrumando a unidade. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 2, p. 4-5, 1982.
- BRANCO, Maria Teresa Castelo. LEMOS, Marília Ferreira. O monitor que respeita a criança. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 2, p 6-7, 1982.
- BRASIL. Seu dia a dia com as crianças. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, p. 3, 1982.
- BRASIL. Apresentação. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, p. 1, 1982.
- BRASIL. Recdo ao monitor. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, p. 2, 1982.
- BRASIL. Augusto Rodrigues. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, p. 4-5, 1982.
- BRASIL. Jogos de Caixa de fôforo. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, p. 7, 1982.
- BRASIL. Acidentes Acontecem. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, p. 8-9, 1982.
- BRASIL. Trate sua áhvia para não ser preciso tratar você. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, terceira capa, 1982.
- BRASIL. Você pode fazer... **Criança** Rio de Janeiro: MOBRAL, 3, p. 14, 1983.
- BRASIL. Recado ao monitor. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, 5, p 1, 1983
- BRASIL. Respondendo a sua consulta. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 5, p 2, 1983.
- BRASIL. Pré - Escolar em ação. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 6, p. 5-6, 1983.
- BRASIL. Recado ao monitor. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 7, p. 1, 1983.
- BRASIL. Pré - Escolar em ação. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 7, p. 7, 1983.
- BRASIL. Sua carta, nossa resposta **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 9, p. 2, 1984.
- BRASIL. Recado ao monitor. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 10, p.1, 1984.
- BRASIL. Pré - Escolar em ação. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 10, p. 4-5, 1984.
- BRASIL. Pré - Escolar em ação. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 11, p. 6, 1984.
- BRASIL. Pré-Escolar em ação. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 12, p. 6-7, 1984.
- BRASIL. Pré - Escolar em ação. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 13, p. 5, 1984.
- BRASIL. Recado ao monitor. **Criança**. Rio de Janeiro: MEC/DMEC. n. 15, p. 1, 1986.
- CARVALHO, Lúcia Nogueira de; VELLOZO, Rosa Lia. O castigo na pré-escola **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 13, p. 3-4, 1985.
- CASTRO, Lenith Costa. Preconceito de cor. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL. n. 8, p. 8-10, 1983.
- FARIA, Yara Prado Maia de. Contando histórias **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 3, p. 11-12, Rio de Janeiro, 1983.
- _____. Conversar é muito bom. **Criança**. Rio de Janeiro, MOBRAL: n. 5, p. 12-13, Rio de Janeiro, 1983.
- _____. Vamos improvisar estantes na unidade. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 7,

p. 12-16, 1983.

FARIA, Yara Prado Maia de. Teatro de varas. **Criança**. Rio de Janeiro, MOBRAL, n. 8, p. 15-16, 1983.

FERREIRA, Marisa Villela Pedras. Brinquedos e brincadeiras. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 8, p. 11-14, 1983.

JOBIM E SOUZA, Solange; BOTELHO, Silvia Maria. A avaliação na pré-escola **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 10, p. 6-8, 1984.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Mirian. A pré-escola alfabetiza? **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 4, p. 3-5, 1983.

LEMOS Marília Ferreira; BASTOS, Alda Lessa. Quando agente acredita, a gente faz. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 5, p 3-5, 1983.

LEMOS, Marília; SORDI, Rosana. Sinal amarelo: atenção pode ser hepatite. **Criança**. Rio de Janeiro, MOBRAL, n. 12, p. 8-9, 1984.

LEMOS, Marília Ferreira. Animais de estimação. Sim ou não? **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 14, p.11-13, 1985.

LEMOS, Marília Ferreira. Combate à sarna. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 4, p.11-13, 1983.

MALASPINA, Ana Elizabeth S. Crescendo juntos. **Criança**, Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 11, p. 10-11, 1984.

MEDRADO, Wanda. Crianças ao ar livre. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 2, p. 10-11, 1982.

MOREIRA, Cláudio. Apresentação. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, p. 1, 1982.

PEDRAS, Marisa Villela. Excursões: vamos aprender passeando? **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 14, p. 9-10, 1985.

REBELLO, Cybele; BATISTA, Natália Ursulina. Trabalhando com sucata. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 3, p. 8-10, 1983.

SERVAES, Elke Maria Francisca; ALVIM, Márcia Fonseca; Brinquedos e Brincadeiras. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 11, p. 12-13, 1984

SERVAES, Elke Maria Francisca; ALVIM, Márcia Fonseca; Carimbos Artesanais.. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 11, p. 15-16, 1984.

SORDI, Rosana. Verminose um problema que podemos prevenir. **Criança**. Rio de Janeiro, MOBRAL, n. 8.p 4-5, 1983.

_____. Impetigo. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 9, p. 11-12, 1984.

_____. Hábitos de Higiene. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 11, p. 7-9, 1984.

_____. Saúde x doença: a batalha pela saúde. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 10, p. 9-10, 1984

SOUZA, Solange Jobim. Desenvolvendo o pensamento da criança na pré-escola. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 12, p. 3-5, 1984.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. Brincando com música. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 4, p. 10-11 1983.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974**. Brasília: MEC/Secretaria Geral, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)**. Brasília: Secretaria Geral/Departamento de Documentação e Divulgação, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **III Plano Setorial de Educação e Cultura e Desporto: 1980-1985**. Brasília: MEC/Secretaria Geral, 1980

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto Educação** (Conferências, pronunciamentos e depoimentos) Tomo I. Brasília, 1978.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto Educação** (Conferências, pronunciamentos e depoimentos) Tomo II. Brasília, 1978.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. Universidade de Brasília. **Projeto Educação**. Tomo III. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1979.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. Universidade de Brasília. **Projeto Educação**. Tomo IV. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1979.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1934**. BARRETO, Carlos Eduardo. São Paulo. Editora Saraiva. Volume I, 1971.

BRASIL. **Constituição Brasileira: 1967**. CAVALCANTI, Temístocles Brandão. BRITO Luís Navarro de. BALEEIRO, Aliomar – Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BRASIL. **Constituição Brasileira: 1969**. – Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BRASIL. **Constituição Brasileira: 1988**. TÁCITO, Caio – Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002.

BRASIL. Lei 5.379/1967. Alfabetização Funcional e a educação Continuada de Adolescentes e adultos. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 48 n. 108, p. 353-356, outubro/dez., 1967.

BRASIL. Lei 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Campinas: Câmara Municipal de Campinas. 2003.

BRASIL. Lei 4.024/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade**. São Paulo, SP: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Apresentação Carlos Jamil Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. 5.692/1971. Lei de diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. In GUERRA.DUARTE, Sérgio **A reforma do ensino**. Rio de Janeiro: Editora Linceu, 1976.

BRASIL. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65 (150), p. 407-425, maio/ago., 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Atendimento ao Pré-Escolar**. Brasília: DEF, 1977, v. I e II.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. **Referenciais básicos para a educação de adultos no âmbito do MOBRAL**. Rio de Janeiro: 1984, texto mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada – EPEA. **Plano decenal de desenvolvimento econômico e social diagnóstico preliminar desenvolvimento social, educação, s/l**, 1966.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília/DF, SG/Coordenadoria de Comunicação Social, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desportos. Lei n. 10.172. **Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Textos sobre Educação Pré-Escolar**. Brasília/DF, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Textos sobre Educação Pré-Escolar**. Brasília/DF, 1991.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação. CARVALHO, Ruth Amaral; FUMAGALI, Maria Theresa; TAVOLIEIRI, Maria Josephina Fumagalli. **Mães-monitoras na pré-escola de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Municipal, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Pré-Escolar e Antecipação da Escolaridade**: Legislação Básica (Federal e estadual). Organização e compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos. São Paulo: SE/CENP, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Portaria Inter-Ministerial n. 2 de 14 de abril de 1982- Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura. In **Educação Pré-Escolar e Antecipação da**

Escolaridade: Legislação Básica (Federal e estadual). Organização e compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos. São Paulo: SE/CENP, 1982.

ANEXOS

Anexo I - Resumo comentado dos artigos da Revista Criança do número 1 até o número 14

A RC n. 1 traz folha de rosto, sumário, apresentação, a ficha catalográfica e dois artigos: *Augusto Rodrigues* e a *Adaptação da criança* e, como seções permanentes: o Sumário, *Recado ao monitor* – recado que fala sobre a própria revista, seus objetivos e a quem se destina; *Seu dia a dia com as crianças*, abordando o que são temas; a sessão *Mãos à obra* que ensina a fazer um jogo de caixas de fósforo e a que tem por título *Acidentes acontecem*, sessão em que se explica o que são primeiros socorros e como agir no caso de fraturas.

A RC de n. 2 acrescenta – em relação à de n. 1 – uma seção intitulada: *Respondendo à sua consulta*, que consiste em respostas às cartas de leitores/as. A Revista traz a folha de rosto, com sumário, *Recado ao monitor*, que, neste número, versa sobre a *Criança feliz* e a ficha catalográfica. Os artigos são *Crianças com piolho! O que fazer*; *Arrumando a unidade*; *O monitor que respeita as crianças*; *Organizando uma reunião de pais* e na seção *Mãos à obra* apresenta um artigo intitulado *Crianças ao ar livre*.

A RC n. 3 possui folha de rosto com sumário, *Recado ao monitor*, no qual propõe ao “monitor” a refletir sobre as atividades desenvolvidas na unidade em que trabalha e ficha catalográfica. *Respondendo à sua consulta* versa sobre o que fazer na sala de atividades, quando as crianças rejeitam ouvir histórias, traz ainda três artigos, um intitulado, *Vivemos em grupo, vivemos em comunidade*, outro, *Por que a linguagem é importante?* e o terceiro, *Trabalhando com sucata*. Na seção *Acidentes Acontecem*, fala sobre *Corpos estranhos o que fazer?* e na seção *Mãos à obra* apresenta um artigo denominado *Contando histórias*.

A RC n. 4, acrescenta outra seção intitulada: *Brinquedos e Brincadeiras* e apresenta os seguintes artigos nas suas diferentes seções: na folha de rosto lê-se o sumário e em *Recado ao monitor* continua o diálogo, iniciado no número anterior da revista, com os “monitores” sobre as atividades que realizam, quotidianamente. O diálogo é se a revista está ajudando no trabalho com o pré-escolar e a ficha catalográfica. Em *Respondendo à sua consulta* indica algumas poesias, atendendo a solicitação de uma monitora de Minas Gerais. Traz ainda um artigo perguntando: *A Pré-escola alfabetiza?* e outro sobre o *Combate à sarna*. Em *Brincadeira é Coisa Séria*, discorre sobre a inquietude de uma monitora do GAPE, em virtude de os pais quererem retirar as crianças da unidade, alegando que elas só vão lá para brincar. No artigo *Brincando com música* expõe o prazer que as crianças têm de criar ritmos e sons e ensina algumas brincadeiras utilizando a voz,

as mãos e etc. Em *Brinquedos e Brincadeiras*, seção inaugurada neste número, enfatiza que as crianças gostam de estar ao ar livre, de saltar, de cantar, de correr, de brincar com outras crianças, de inventar histórias, envia algumas sugestões de brincadeiras, como bola no túnel, o leão e o coelhinho entre outras que objetivam enriquecer o trabalho realizado nas unidades. Na seção *Mãos à obra*, aborda-se o tema construindo com sucata em que ensina a confeccionar caixas que encaixam, que empilham, encaixes, mobília etc.

No número 5 da RC, permanecem as mesmas seções, porém os assuntos tratados são diferentes. Em *Recado ao monitor* inicia uma discussão acerca do reconhecimento de ser a Pré-Escola um direito e como tal ter boa qualidade, ser adequada à criança e informa que para a revista, uma pré-escola boa e adequada é:

[...] UM LUGAR ONDE A CRIANÇA SE SINJA ALEGRE, FELIZ. E CONFIANTE. E, por se sentir assim, CONSEGUE (sic) AUMENTAR SUAS EXPERIÊNCIAS E SEUS CONHECIMENTOS. (RC, n. 5, Brasil, 1983, pág. 1)

Em *Respondendo à sua consulta*, versa sobre música e expressão corporal apresenta a música Sinhá Marreca e dialoga com os monitores sobre algumas atividades de expressão corporal que podem ser desenvolvidas utilizando essa música. No artigo '*Quando a gente acredita a gente*' faz narra um fato acontecido, em que a Diretora de uma escola em Minas Gerais, muito preocupada com a saúde e o bem-estar das crianças decidiu fazer uma horta junto com as crianças para melhorar a merenda e interagiu com o açougueiro para apanhar os ossos e tornar a sopa mais nutritiva. Em seguida discorre sobre como deve ser uma refeição nutritiva com o objetivo de repassarem a informação para os pais. Apresenta ainda a RC, um artigo sobre "*Você está conseguindo a participação das famílias?*" Com o título, *A pré-escola alfabetiza?*, dá continuidade ao assunto iniciado na RC anterior sobre se se deve alfabetizar ou não, na pré-escola. *Conversar é muito bom* enfatiza a comunicação oral, mostrando como conversar propicia um relacionamento mais afetivo com as crianças, no qual a criança deve se sentir amada, respeitada, aceita, aprovada, estimulada, merecedora de atenção. Na seção *Brinquedos e Brincadeiras* expõe uma arte já um tanto esquecida segundo a RC, as brincadeiras com sombras. Em *Mãos à obra*, no artigo bonecos são fáceis de fazer, expõe a importância de um boneco para uma criança, rememorando a época de criança e sugere diferentes maneiras com materiais diversificados como copo plástico, lata, sabugo, saco, cabaça, cartolina etc.

A RC n. 6 conserva as seções anteriores e acrescenta uma nova, intitulada: *Pré - Escolar*

em Ação, nesta seção serão divulgadas as experiências das próprias monitoras que poderão também fazer sugestões. Em *Recado ao monitor*, focaliza a importância da correspondência, incentivando os “monitores” a manter interlocução constante com colegas, supervisor e mesmo com a coordenação do Mobral. Em *Respondendo à sua consulta*, o assunto é como trabalhar com crianças tímidas visto que muitas cartas a esse respeito foram recebidas pela revista. Traz um artigo, intitulado *Brincadeira de meninos e de meninas*, sobre a questão de gênero, mostrando que a divisão entre brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas não é natural, e sim fruto de preconceitos e que pode ser mais ou menos intenso, dependendo da cultura de cada localidade. Inaugurando uma nova seção denominada, *Pré-Escolar em ação*, narra as vicissitudes vividas por uma monitora de Minas Gerais sobre como conseguiu transformar uma casa abandonada, sem material e sem qualquer condição de trabalho em um espaço educativo, atraente, acolhedor. Porém o fato que destaca, foi a forma como conduziu as atividades, pois arrumou o material e deixou que as crianças o usassem livremente. Pincéis, tinta ficaram duros, mesas sujas e manchadas, o barro virou pedra, papel estragado, e a monitora angustiada. Decidiu estudar um pouco, reorganizou o espaço, recebeu as crianças com um livro na mão, leu história, algumas crianças dramatizaram, outras pintaram enfim, na sua avaliação o dia foi muito produtivo, pois, diversificou atividades e deu liberdade de escolhas às crianças. *Vendo a vida com bons olhos* é um artigo que trata sobre problemas na visão como: estrabismo, conjuntivite, terçol, etc. *Dramatizar é fácil* é mais um artigo que começa fazendo a diferença entre teatro e dramatização. Destaca que “O teatro é a representação de um texto escrito, decorado e representado para uma platéia [...] você deve estimular a dramatização espontânea” (FARIA; WEIGEL, RC nº 6, 1983, p. 9) e mostra diferentes momentos em que a criança está dramatizando, relacionando-o com a expressão corporal. Em *Brinquedos e Brincadeiras* ensina como os “monitores” podem aproveitar o tempo entre uma atividade e outra fazendo brincadeiras para o desenvolvimento da linguagem, como: “Lá vai uma barquinha carregada de frutas ” (RC nº 6, FARIA, 1983, p. 12) e cada criança diz o nome de uma fruta. Em *Mãos à obra* apresenta um artigo, cujo título é: *Unidades Desmontáveis*, onde faz alusão ao espaço. Este deve ser “[...] estimulante e cheio de vida, como fazer se sua sala é árida, tem carteiras enormes, pouco espaço, não pode ter nada nas paredes, nem ter os cantinhos arrumados e o material ao alcance das crianças?” (RC nº 6, CASTRO, 1983, p. 14) e aí ensina como fazer mesas, estantes, bolsos, utilizando papelão.

Com as mesmas seções da revista anterior, a de n. 7 traz, em *Recado ao monitor*, uma

discussão sobre organização das turmas informando que “Antigamente as turmas eram arrumadas por idades [...]” (RC, n. 7, BRASIL, 1983, p. 1), para se conseguir que fossem homogêneas, propósito que não era conseguido, pois as crianças são todas diferentes e expõe as vantagens do agrupamento de crianças de diferentes idades, ou seja, a não-seriação por faixa etária. Em *Respondendo à sua consulta*, o diálogo com os “monitores” é estabelecido em torno de como lidar com crianças agressivas. Inicia a conversa perguntando: “[...] O que é agressividade? Será que atitudes agressivas são comuns a todos nós ou só às crianças? [RC n.º 7, Brasil, 1983, p. 2]. Em *Garantindo um sorriso bonito* aborda a questão da cárie dentária e ensina como escovar bem os dentes manda evitar o açúcar e enfatiza que os alimentos crus ajudam a limpar os dentes. Em *Pré-Escolar em ação*, a monitora de Pernambuco, município de Gravatá conta como comemorou o dia da alimentação acolhendo a sugestão de uma criança que queria uma festa com sanfona, aliás, no texto é chamado de “[...] aluno do Pré[...]” (RC n. 7, 1983, p. 7). Do Estado de S.Paulo uma monitora escreveu falando uma sobre o seu trabalho e explica como conseguiu confeccionar um pincel com espuma amarrada na ponta de um palito. Da cidade de Caldas, em Minas Gerais o assunto da monitora é sobre o envolvimento dos pais e da comunidade nas ações da escola. Finaliza o artigo incentivando-as a escreverem sempre. O artigo, *A importância da convivência na pré-escola*, apoiando-se na convivência de diferentes idades que ocorre na família identificada como uma socialização natural reporta-se sobre como trabalhar com crianças em idades diferentes e faz algumas sugestões: planejar com e não para as crianças, propor atividades diversificadas, fazer agrupamentos:

[...] Significa formar grupos de crianças de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada uma, para a realização de certas atividades; formar grupos em função do amadurecimento de cada criança, para facilitar o manejo de classe (RC n. 7, REBELLO, 1983, p. 10).

O artigo é concluído exortando “o monitor” a fazer de sua Unidade um ambiente cheio de prazer e alegria para as crianças. Em *Brinquedos e Brincadeiras*, o assunto é o que fazer num dia de chuva, quando não é possível brincar ao ar livre, no pátio, no quintal ou na praça? Começa incentivando o monitor a propor atividades que despertem o interesse, a curiosidade e a criatividade das crianças e apresenta algumas sugestões como a “construção” de uma estação, a toca mágica e a “construção” de uma garagem. Em *Mãos à obra*, o tema abordado que, aliás, é o título do artigo, *Vamos improvisar estantes na unidade*, dá continuidade ao assunto já tratado na

revista anterior. Ensina a usar papelão, compensado, fórmica, ou aglomerado e até pedaços de bambu pendurados em corda, para organizar cantinhos da biblioteca, da natureza, da matemática, da dramatização, do desenho e da pintura e da dramatização, entre outros que tanto os “monitores”, ou até mesmo as crianças podem criar, em função do material disponível na sua localidade.

A RC n. 8, em *Recado ao monitor* apresenta um diálogo estabelecido entre os “monitores” e a RC, mostrando que durante o ano houve um trabalho conjunto entre eles, rodeados de crianças que precisam de seus cuidados e a RC ajudando nas horas de dúvida e há aqueles/as se preparando para receber as próximas crianças que virão e a equipe da revista dizendo que é a RC [...] é a ponte que nos une [...]” (RC n. 8, BRASIL, p. 1) e podem contar sempre com ela. Há ainda uma mensagem de felicitações pelas festas de fim de ano. A seção *Respondendo à sua consulta* versa sobre como lidar com crianças órfãs, já em *Pré-escolar em ação* há o relato de uma monitora de São Bernardo do Campo, Estado de São Paulo que conta sua experiência, no período de adaptação das crianças. Registre-se que a monitora visitou antes a família de cada criança matriculada, convidou os pais para visitarem a unidade e voltarem, posteriormente, junto com as crianças. Assim quando começaram as atividades, todos e todas já se conheciam e o trabalho pode ser desenvolvido com tranquilidade, pois já conheciam a monitora, o núcleo e a pedagogia a ser desenvolvida. Um outro assunto tratado nesse número foi a *Verminose*. O artigo *Os pais se reúnem* relata uma reunião havida na Unidade Pré-escola Saracuruna, cidade de Caxias do Estado do Rio de Janeiro, para tratar, entre outros assuntos, se as crianças deveriam ou não trazer merenda para a unidade e sobre o cantinho dos brinquedos e, por fim, as monitoras responderam perguntas feitas pelas mães. *Preconceito de cor* foi outro tema deste número. Na seção *Brinquedos e Brincadeiras*, o assunto foi como aproveitar uma área gramada, ainda que pequena, para recreação e apresenta algumas sugestões como os bichos, ovo choco, baleias, a cesta virou, e pescador. Em *Mãos à obra* discorre-se sobre o teatro de varas. Há nesse número um encarte com A história da Nuvenzinha Preguiçosa.

A RC n. 9 apresenta uma nova diagramação da capa, muda também a estética da apresentação do sumário – ainda que este termo não mais apareça –, e a forma de apresentá-lo, dividindo-o em: *Recado ao monitor*, *Seções e Artigos*. Acrescenta uma seção intitulada: *Sua carta: nossa resposta* e mantém somente três das que já existiam, a saber: *Pré-Escolar em ação*, *Brinquedos e Brincadeiras* e *Mãos à obra*.

Pela primeira vez, traz também os créditos da capa, dizendo: Capa: Pré-Escolar do Rio de Janeiro. Hora da Recreação. Traz também a tiragem da RC. Revela, também pela primeira vez, toda a ficha técnica da RC, a saber: responsabilidade pela edição, supervisão, colaboração, programação visual e gráfica, ilustração, fotografia, composição tiragem e capa.

Observa-se que raramente, os artigos apresentam bibliografia. Este número, porém, faz referência à página 16, ao autor e o livro do qual foram adaptados os jogos.

Em *Recado ao monitor*, como é um novo ano que se inicia, informa que para as crianças que voltarão, “[...] A Unidade, que você arrumou tem jeitinho de lar da gente, onde em cada canto vive uma lembrança carinhosa. Mas para as crianças que você receberá agora, tudo tem gosto de novidade” (RC, BRASIL, 1984, n. 9, p. 1) e convida “o monitor” a abrir a janela para o sol entrar e receber as crianças de quem encontrará o “[...] carinho de um novo ‘bom dia’” (RC, n. 9, BRASIL, 1984, p. 1).

A *Seção, Sua carta: nossa resposta*, inaugurada neste número, aborda o tema da sexualidade, oferecendo algumas sugestões de como responder as perguntas das crianças e dar-lhes informações sobre sexo. Em *Pré-Escolar em ação*, publica duas cartas, uma de Pernambuco, na qual a monitora expõe sobre sua experiência concernente à alfabetização na pré-escola e a outra carta vem de Mato Grosso, e relata o trabalho com os blocos lógicos. Em *Brinquedos e Brincadeiras*, o assunto é a mímica, com sugestões de jogos, como jogo das caretas, do espelho, do caminhar, das mãos, do pesado, do tambor e de situações. *Mãos à obra* apresenta *Construindo Jogos*, com materiais de diferentes cores, formas, textura, podendo ser pedras, retalhos de panos, plásticos e etc., com o objetivo de desenvolver o pensamento lógico da criança e sugere alguns jogos a serem confeccionados na Unidade. O artigo *Fantasia para que servem?* referencia a importância das brincadeiras do faz de conta, visto que nelas:

[...] a criança imita a vida, expressa suas emoções e sentimentos, reconhece valores sociais, representando-os, e também encontra maneiras de resolver as situações conflitantes que ela vivencia no seu dia a dia. (RC n. 9, JOBIM E SOUZA; PÍNCANO, 1984, p. 5)

Apresenta mais dois artigos, um intitulado *Trabalhando com revistas*, no qual informa que as crianças na fase pré-escolar gostam muito de manusear revistas, começa a dialogar com o “monitor” sobre a importância de utilizar este recurso com elas e sugere algumas atividades a serem realizadas como jogos de figura, enriquecimento do desenho com as figuras ou

enriquecimento da colagem com o desenho – recomendado para as crianças que já desenham cena, quebra-cabeça, montagem de figura humana. O outro artigo expõe sobre uma doença chamada *Impetigo*.

O número 10 da RC possui a mesma estrutura do número anterior, com três partes distintas: *Recado ao monitor*, *Seções e Artigos*.

Entre um trabalho desenvolvido na unidade, consistindo em dar “ordens” para que as atividades aconteçam e um trabalho pedagógico, a diferença está na a intencionalidade. Ter um objetivo a alcançar distingue o caráter da atividade realizada na pré-escola, informa em *Recado ao monitor*. Na seção *Sua carta: nossa resposta*, atendendo a uma consulta de monitoras das cidades de Caicó e de Cruzeta, do Estado de Rio Grande do Norte, o assunto a ser tratado é religião na pré-escola. Em *Pré-escolar em ação* é apresentada uma entrevista com duas monitoras de Boa Vista, à época Território Federal, hoje Estado de Roraima, que narram suas atividades. Em *Brinquedos e Brincadeiras* discorre-se sobre jogos de percepção sensorial e são apresentadas sugestões de jogos para os diversos sentidos: visão, audição, olfato, paladar e tato. Em *Mãos à obra* o assunto é a confecção de um calendário e as formas de explorá-lo com as crianças. Sugere 3 modelos diferentes: calendário individual, calendário de avaliação e calendário coletivo. Os artigos versam sobre *A avaliação na pré-escola*, mostrando que a função desta, nessa modalidade da educação é acompanhar o progresso das crianças, subsidiar o replanejamento das atividades e também avaliar o próprio desempenho do “monitor”, *Saúde x doença*, fala de uma batalha entre “[...] as doenças, os insetos, a sujeira... e a saúde, a limpeza e a alegria [...]” (RC n. 10, SORDI, 1984, p. 9). Informa, ainda, que o plano para vencer esta batalha consiste em, três fatores: alimentação, vacinação e higiene e discorre rapidamente sobre cada um deles ou, como um desses fatores já foi abordado, remete para aquele número da revista. Por fim em *A música e o movimento* é discutida a importância do movimento, do ritmo musical e das brincadeiras que produzem som, para o desenvolvimento físico e mental da criança, em seguida são expostas algumas sugestões de atividades que envolvem música e movimentos. O destaque é que em geral a criança utiliza o próprio corpo, para criar e reproduzir sons e movimentos.

A revista n. 11, em *Recado ao monitor*, traz uma inovação: inicia de modo mais personalizado e mais carinhoso, utilizando o vocativo “caro monitor”, maneira de estabelecer uma interlocução mais cordial e afetiva com os “monitores” e focaliza que neste número, a RC tratará de socialização no artigo *Crescendo juntos*. Aliás, essa forma menos impessoal, também

está presente no início da seção *Sua carta: nossa resposta*, quando utiliza “Prezado Monitor”, iniciando o diálogo sobre teimosia, atendendo a inúmeras solicitações feitas para a revista. Começa explicando o que é uma criança teimosa, apelando para que o adulto entenda o significado das respostas da criança para o seu próprio desenvolvimento, porém ressalta que é importante estabelecer limites. Em *Pré-escolar em ação*, o foco é o relato de uma supervisora do Estado de Goiás sobre as várias tentativas feitas, até conseguir o funcionamento do pré-escolar em um povoado do município de Piracanjuba/GO. Em *Brinquedos e Brincadeiras* o assunto é jogo ao ar livre. Pontos focalizados: a importância destes, para a coordenação motora, e para o desenvolvimento da atenção, da socialização, da percepção. Antes de apresentar alguma sugestão, como: buscar a garrafinha, marcha, começou a chover, o caçador de avestruz, corrida lenta, chama atenção dos “monitores” para as condições físicas e materiais do ambiente onde o jogo será efetivado. Em *Mãos à obra*, com o título, *Carimbos artesanais*, ensina a confeccioná-los com materiais disponíveis na comunidade, como rolha, pedaços de madeira, folha, pregos, batatas e como utilizá-los nas atividades com as crianças. Ressalta ainda que o próprio corpo pode servir de carimbo, como a mão, os pés e etc. No artigo *Criança mente?*, mostra que a criança não tem ainda discernimento suficiente para distinguir a realidade da imaginação, acredita que seus pensamentos e idéias podem mudar a realidade e não compreende que outras pessoas podem ter diferentes idéias, pensamentos e desejos em relação aos dela. Indica que “Assim, as narrações, histórias, explicações das crianças em idade pré-escolar devem ser consideradas como expressões daquilo que sentem e desejam [...]” (RC n. 11, BRANCO; NADANOVSKY, 1984, p. 5) e orienta o “monitor” a conversar com os pais, para encontrarem juntos uma forma coerente de agir e, sobretudo que sejam desenvolvidas relações honestas e cooperativas. Conclui “Portanto, mais importante do que saber se a criança mente ou não, é lembrar que nós, adultos, não devemos mentir para ela” (Idem). *Hábitos de higiene* mostra que desde a mais tenra idade a criança começa a aprender com seus pais, seus amigos e vizinhos e destaca que há diferentes maneiras de se comportar que variam de acordo com o grupo. É na convivência que a criança aprende hábitos fundamentais para a sua educação, como os hábitos de higiene. Torna-se necessário observar as crianças, observar que hábitos já possuem. Se forem corretos, reforçá-los. Se não, modificá-los. Aponta alguns hábitos como: lavar as mãos, lavar o rosto, pentear os cabelos, limpar os calçados, escovar os dentes, entre outros. Mas como ensiná-los? Alguns é possível fazê-los praticar diariamente, para outros sugere a dramatização e informa ainda que não apenas os hábitos de

higiene com o corpo devem ser praticados, mas também a limpeza do ambiente. Destaca a importância das boas maneiras na hora da refeição, para a higiene da unidade. Depois de ressaltar o papel do “monitor” nesse trabalho, afirma que, agindo sozinho, sem a participação dos pais, pouco ou nada acontecerá. Em *Crescendo Juntos*, o tema abordado é a socialização. Socializar aparece com o seguinte significado: “[...] cooperar, é saber dividir com os colegas, é ajudar uns aos outros, é respeitar o amiguinho, é reconhecer seus limites, é desenvolver o sentimento coletivo” (RC n. 11, MALASPINA, 1984, p. 11).

Explica-se para o “monitor” a dificuldade que têm algumas crianças quando saem do grupo familiar e chegam à unidade do pré-escolar, para entenderem que os brinquedos são coletivos, que a monitora deve dar atenção a todos, etc. Facilitar o relacionamento com os colegas está entre as tarefas da monitora.

O número 12 da RC é a última publicação do ano de 1984, por isso em *Recado ao monitor*, despede-se dele, mostrando o quanto as crianças cresceram rumo ao futuro, apoiadas pela sua mão e que ele sempre será lembrado e “[...] guardarão a sua imagem como uma boa recordação da infância” (RC, n. 12, BRASIL, 1984, p. 1). Em *Sua carta: nossa resposta*, o diálogo com os monitores estabelece-se em torno das datas comemorativas, perguntando de que maneira agir para torná-las interessante e aponta algumas sugestões. Traz 3 artigos: *Desenvolvendo o pensamento da criança na pré-escola*, no qual a autora diz que o meio social em que vive a criança com seus desafios, dificuldades, experiências, relacionamentos são os principais fatores que possibilitam o desenvolvimento do pensamento. O outro artigo é na área de saúde, cujo título é *Sinal amarelo, atenção pode ser hepatite*, no qual revela que ela é transmitida facilmente e que é um problema de saúde pública, passa a enumerar as suas causas, os vários tipos de hepatite, os sintomas, o tratamento sugerindo, por fim, algumas medidas para prevenir o seu aparecimento. O outro artigo traz como título *“Ela cresce, o medo desaparece”* versa sobre os diferentes medos que a criança sente, ou pode sentir nessa idade e que podem ter inúmeras causas, entre as quais a chantagem que muitos adultos fazem, incutindo medo nas crianças, para obterem a sua obediência: faz diferença entre medos imaginários e medos reais e por fim sugere que o “monitor” e os pais podem ajudar a criança a vencer o medo o mais cedo possível, indica algumas atitudes que não devem ser tomadas e sugere ainda entender seus sentimentos, sem zombar dela; não chamar sua atenção e não castigá-la. Por fim orienta para usar

[...] o bom senso, procurando conhecer as verdadeiras razões para o comportamento de uma criança, mantendo com ela um relacionamento sincero e franco, no qual ela encontre o significado correto para as suas dúvidas e inquietações, você com certeza, estará contribuindo para o seu pleno desenvolvimento como ser humano – pessoa que é” (RC n.12, SAMPAIO, 1984, p. 12).

Na seção *Brinquedos e Brincadeiras* apresenta como título *Vamos Adivinhar* e inicia o artigo dizendo que “[...] ‘ as charadas’, ‘o que é o que é’, as adivinhações, ou mesmo piadas são brincadeiras que, além de divertir a todos, favorecem o desenvolvimento da criança”[...RC n. 12, (MALASPINA; SERVAES; FARIA, 1984, p. 13) e apresentam uma série delas com ilustrações e numeração, para facilitar ainda mais a brincadeira. Em *Mãos à obra*, o assunto é enfeitando a unidade para o Natal e várias sugestões para confeccionar anjos, papai Noel, presépios, estrelas, convites, árvore de Natal são feitas; por fim, na terceira capa são apresentadas sugestões para fazer bonecos de cartolina que ficam em pé. A RC n. 12 traz, ainda uma história sobre o Natal.

O *Recado ao monitor* da RC de número 13 anuncia um novo período na Unidade, tendo crianças que já são conhecidas e outras novas que ainda irão ingressar. Mostra a importância do “monitor”, tanto aceitando-as, como respeitando-as, pois desse relacionamento nascerá uma convivência necessária ao trabalho desenvolvido. Os artigos discutem *O castigo na pré-escola*, como fazer uma horta na unidade, neste qual incentiva fazer adubo caseiro para utilizar posteriormente, aponta os passos a seguir até apanhar a verdura e os legumes que ainda vão ajudar na merenda e em trabalho diversificado, dificuldades e vantagens. Sonia Kramer relata a sua própria experiência. O assunto de *Sua carta: nossa resposta* discorre sobre o fato de determinadas crianças apresentarem-se esquivas e sozinhas na unidade, comportamento motivado por briga dos pais com as crianças, ou falta de carinho. Em *Pré-escolar em ação* são apresentados duas cartas, uma de uma monitora Cleonice B. de Oliveira de Ponta Grossa, Paraná, intitulada “*O que eles diriam se soubessem dizer*” e a criança lembra que é apenas uma criança e pede “[...] Mas agora, deixe eu viver como criança, não roube a minha infância” (RC n. 13, BRASIL, 1985, p. 5). A outra vem de São Domingos do Prata, Minas Gerais, na qual a monitora Angélica Henrique Vasconcelos envia sugestões de como melhorar a frequência das crianças, tendo como cuja solução o envolver os pais nas atividades de seus filhos. Em *Brinquedos e Brincadeiras*, relata algumas brincadeiras dentre as quais, Jacaré, João bobo, Passagem de saquinhos e nesta ensina inclusive a confeccionar os saquinhos. Em *Mãos à obra*, o destaque é para o jogo do bingo, que pode ser confeccionado com desenho, formas geométricas, gravuras, números, cores e

outras variações. Ensina como fazer, como jogar e diz ainda quem ganha.

A RC de número 14 traz em anexo o resultado do II Concurso Minha História, que é um conjunto de 10 historinhas elaboradas e ilustradas pelas próprias crianças e, inclusive, selecionadas por crianças do ensino fundamental, à época Ensino de 1º Grau.

A folha de rosto traz *Recado ao monitor*, no qual o “monitor” é convidado a ampliar a sua participação na RC, escrevendo artigos, criando histórias em quadrinhos, sugerindo brincadeiras, ou em qualquer uma das seções. Com isto a RC possa ser uma ponte de comunicação entre a equipe da revista e aqueles que estão nas unidades do pré-escolar. Em *Sua carta: nossa resposta* o assunto é sobre o uso da chupeta. Os artigos são *Conhecendo as crianças, Excursões – vamos aprender passeando? E animais de estimação. Sim e não?* Na seção, *Pré-Escolar em ação*, conta que, inspirados na iniciativa da monitora Maria Helena de Oliveira, que enviou em 1982 anexado ao relatório oito histórias produzidas pelas crianças, a Coordenação do Mobral do Rio de Janeiro/Norte realizou em 1983 um concurso em nível de Estado denominado 1º Concurso Minha História com o objetivo de resgatar a cultura, estimular a expressão oral e a imaginação da criança. Este artigo narra tudo o que aconteceu, inclusive as normas do concurso e a cópia do jornal “O Fluminense” onde foi dada a notícia desse concurso, com o nome dos vencedores. A seção *Brinquedos e Brincadeiras* trazem brincadeiras em área coberta, como identificação de cor, pique com penduricalho, o que é que foi escondido e quem é o mestre. Em *Mãos à obra* o assunto é teatro de sombras.

Anexo II - Tempo de publicação

A pesquisa realizada junto a outra publicação – organizada por Catani e Sousa (1999), intitulada *Imprensa Periódica Educacional Paulista 1890-1996: Catálogo* – possibilitou-nos o acesso a informações sobre as Revistas de Ensino, editadas em São Paulo, no período compreendido entre 1890 a 1996. Estas podem ser encontradas em acervos especializados, tanto da Capital, quanto do Interior. Buscou-se, na pesquisa, títulos que sugerissem alguma relação com a infância, a educação infantil, a educação pré-escolar, ou ainda, com a educação pré-primária. Os títulos encontrados, que contêm a relação acima delimitada, estão abaixo elencados – Quadro 3 –, construído segundo as referências: título, local, ano, tempo de duração e a periodicidade da publicação.

Quadro 3

Revistas de ensino relacionadas à: infância, educação infantil, educação pré-escolar (ou educação pré-primária), segundo as referências: título, local, ano e tempo de duração da publicação, no período compreendido entre 1890-1996, em São Paulo.

TÍTULO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	N. DE PUBLICAÇÕES	PERIODICIDADE/TEMPO DE PUBLICAÇÃO
Arabutã/ Periódico infantil do grupo escolar	Guapiaçu	1948	1	
Boletim do Serviço Social do Menor	São Paulo/ Secretaria da Justiça e dos Negócios do Interior/ Departamento de Serviço Social/ Serviço Social dos Menores	1941	11	1941-1948/1950 - [1952]Semestral (1941)Trimestral 1942 Anual (1944)
Ciências para Crianças	São Paulo/ FUNBEC	1985	12	1985-1989
Cooperação Jornal Infantil dos Grupos Escolares <i>João Florêncio e Eugênio dos Santos</i>	Tatuí	1948	2	Mensal
Folha Infantil/Órgão do Grupo Escolar de V. S. Miguel	Marília	1940	[3]	
Jornal Infantil/Órgão Literário dos alunos do curso primário da Escola Normal	Casa Branca]1939]	[3]	Mensal
O Pequeno Escolar/ Mensário dos alunos do Grupo Escolar de Guará	Guará	[1938]	[5]	Mensal
O Pequeno Escolar/Órgão dos alunos do Grupo Escolar <i>Inácio da Costa</i>	Itajobi (DRE de Catanduva)	[1947-1948]	[5]	
O Pequeno Trabalhador/Órgão quinzenal Literário dos Pequenos Trabalhadores	Santos	[1947]-[1948]	[53]	Quinzenal
Revista do Jardim da Infância	São Paulo: Jardim da Infância anexo à Escola Normal	1896-1897	2	Anual
Revista Escolar Infantil/ Magazine Pedagógico Mensal	Limeira	1928	3	Mensal
Revista Pedagógica Brasileira Pré-escolar/ Substitui a Revista Pedagógica Brasileira	São Paulo: Editora Pedagógica Brasileira	1976	[5]	Bimestral (exceto jul., dez. e jan.)
A Voz da Infância	SP/ Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis	1936	459	1936-1977

Legenda: [] quando não há certeza do dado.

Dos treze títulos encontrados, o tempo de duração da publicação ficou restrito a, no máximo, um ou dois anos, exceção feita à Revista *A Voz da Infância*, publicada pelo

Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis de São Paulo. Esta circulou de 1936 a 1977, tendo, portanto, perdurado 41 anos. O *Boletim do Serviço Social do Menor*, da Secretaria da Justiça e dos Negócios do Interior/ Departamento de Serviço Social, de São Paulo, com 11 anos de duração, ainda que irregular – pois, teve seu início em 1941 –; circulou até 1952, não tendo sido editada, porém, em 1949. Por fim, cabe citar a publicação *Ciência para Crianças*, da Funbec.

Anexo III - Sobre a edição da revista

Nos números de 1 a 9 da Revista Criança, encontra-se estampada a logomarca do Mobral, acrescentando a referência à publicação: DECOM/ DIEDI. Edição: DEPEC/DIPRE. Impressão: DIMAP/SEGRA.

A RC 2, 3, 4 e 5 acrescenta a referência à supervisão: Aristeo Gonçalves Leite Filho e Cybelle de Oliveira Rebelo.

Já as publicações de números 6 a 8 trazem referência à publicação e impressão: DECOM/DICEP. Edição: DETED/DISUT. Supervisão: Sonia Castelo Branco.

Na RC de número 9 encontra-se, pela primeira vez, a ficha técnica, contendo os seguintes dados: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Rua Alfândega, 214. Rio de Janeiro, RJ. CEP 20070. Revista Criança n. 9. Março 1984. Informativo dirigido aos monitores de todo o Brasil do Programa Pré-Escolar da Fundação Mobral. Criança, editada pelo Departamento Técnico-Educacional. Produzido e Impresso pelo Departamento de Comunicação. Supervisão: Sonia Castello Branco. Coordenação da Edição: Lúcia Nogueira de Carvalho, Maria Leonor de Macedo Soares Leal, Regina Maria Pinheiro e Brasil Corrêa. Colaboração: Anna Beatriz Moraes Sampaio, Antônia Barbosa Píncano, Letícia Braga Santoro, Nathália Ursulina Batista, Solange Jobim e Souza, Sônia Kramer, Rosana Miguel de Araújo Soares e Regina Sordi. Programação Visual: José Carlos Martins e Maria Lúcia Ayres d' Aquino. Ilustração: Leila Maria Brasil Danziger. Fotografia: Arquivo Mobral. Leonardo Cavaçcanti Gonçalves, Hélio Martins e Teo Nunes. Capa: Pré-Escolar Rio de Janeiro/Hora da Recreação. Composição: Emílio Galantini Filho, Fernando Aquino do Nascimento. Tiragem: 30.000.

Na RC de número 10 acrescenta-se, como colaboradora, Anna Maria Gonçalves Weigel, Cybelle de Oliveira Rebelo, Elke Maria Francisca Servaes, Lúcia Nogueira de Carvalho, Márcia Fonseca Alvim, Maria Tereza Castello Branco, Rosa Lia Franca Vellozo, Silvia Maria Graciosa Botelho, Solange Jobim e Sousa, Tarcisio Barbosa Paixão e Simone Isnard de Maracajá.

A RC de número 11 continua com a mesma equipe de supervisão e coordenação de edição, acrescentando como colaboradoras: Anna Elizabeth Saraiva Malaspina, Anita Hirzman, Anna Maria Gonçalves Weigel, Elke Maria Francisca Servaes, Lúcia Nogueira de Carvalho, Márcia Fonseca Alvim. Acrescenta, ainda, impressão e acabamento: Setor Gráfico do Departamento de Comunicação do Mobral. Tiragem 32.000 exemplares e a Capa: pré-escolar de São Gonçalo/RJ, unidade Nosso Mundo.

A RC de número 12 acrescenta Sonia Kritz à equipe de supervisão, ao lado de Sonia Castelo Branco, trazendo como colaboradoras, além das já citadas, Íris Alves Campos, monitora do Pré-Escolar de Ijuí-RS, Anna Beatriz de Moraes Sampaio, Mário Elber dos Santos Cunha, Maria Leonor Macedo Soares Leal, Marília Ferreira Lemos, Rosa Lia Franca Vellozo. Na ilustração, acrescenta-se Flávia Tiedemann da Cunha Barreto. A tiragem chega a 32.000 e a capa apresenta o Pré-Escolar Luiz da Luz, em São Gonçalo. Informa-se, ainda, que há uma história sobre o Natal

A Revista Criança de número 13 foi supervisionada por Carmen Perrotta. A coordenação da edição fica com Anna Beatriz de Moraes Sampaio e Regina Maria Pinheiro Brasil Corrêa. A colaboração a cargo de Lúcia Nogueira de Carvalho, Rosa Lia Franca Vellozo, Rosana Sordi, Ana Elizabeth Saraiva Malaspina, Márcia Fonseca Alvim, Elke Maria Francisca Servaes, Sonia Kramer e Mario Elber dos Santos Cunha. À programação visual, acrescenta-se o nome de Bernardino Trindade Netto, continuando a mesma tiragem e a capa é do setor de Bem-Estar do Menor do Mobral, Prudente de Moraes. Faz-se referência, à página 14, ao autor e ao livro do qual foram adaptados os jogos.

Compondo a ficha técnica, aparece pela primeira vez o nome do Presidente do Mobral: Vicente de Paulo Barreto, repetindo-se o mesmo na revista n. 14.

A Revista Criança n. 14 traz, em anexo, o resultado do II Concurso Minha História, um conjunto de dez historinhas, elaboradas e ilustradas pelas próprias crianças e, inclusive, selecionadas pelas crianças do Ensino Fundamental, à época, ensino de 1º Grau. A ficha técnica deste número da Revista Criança tem poucas modificações nos nomes dos que contribuíram para essa edição. Destaca-se que a supervisão continua a mesma da anterior. Da edição participa somente Regina Maria Pinheiro Brasil. Colaboraram com esse número: Lúcia Nogueira de Carvalho, Ana Elizabeth Saraiva Malaspina, Márcia Fonseca Alvim, Sonia Kramer, Letícia Braga Santoro, Lizzie Murtinho, Maria Leonor de Macedo Soares Leal, Mário Elber dos Santos Cunha, Marília Ferreira Lemos, Marília Villela Pedras e Yara Prado Maia de Faria. A programação visual e produção gráfica são de Maria Lúcia Ayres d'Aquino. A ilustração é de responsabilidade de Leila Maria Brasil Danziger e Silvio de Moura Dias. A fotografia é do arquivo do Mobral a cargo de Hélio Martins e Álvaro Renoldi. A composição é de Emílio Galantini Filho e Fernando Aquino do Nascimento. A impressão e o acabamento couberam ao setor gráfico do departamento de comunicação do Mobral e permanece a tiragem de 32.000 exemplares.

Anexo IV - Coordenadores da Educação Pré-Escolar e da Educação Infantil do MEC, divulgados na Ficha Técnica da Revista Criança.

Coordenadoria de Educação Pré-Escolar – COEPRE

Coordenador de Educação Pré-Escolar: Vital Didonet.

Revistas publicadas em 1986: n.15, 16.

Edição extra.

Coordenadoria de Apoio Pedagógico à Educação Pré-Escolar.

Coordenador de Apoio Pedagógico à Educação Pré-Escolar: Clara Lila Gonzalez.

Revistas publicadas em 1988: n. 18, 19.

1989: n. 20.

Departamento de Educação Pré-Escolar e Ensino Fundamental: SENEb

Coordenador de Educação Pré-Escolar: Vital Didonet.

Revistas publicadas em 1990: n. 21, 22.

Departamento de Educação Infantil e Fundamental.

Diretor: Célio da Cunha

Revistas publicadas em 1992: n. 23.

Coordenadoria da Educação Infantil - COEDI

Coordenadora de Educação Infantil: Ângela M. Rabelo F. Barreto.

Revistas publicadas em 1992: n. 24.

1993: n. 25.

Coordenadora Geral de Educação Infantil: Ângela M. Rabelo F. Barreto.

Revistas publicadas em 1994: n. 26.

Coordenadora de Educação Infantil: Ângela M. Rabelo F. Barreto.

Revistas publicadas em 1994: n. 27.

Coordenadora-Geral de Educação Infantil: Ângela M. Rabelo F. Barreto.

Revistas publicadas em 1995: n. 28.

Coordenadora-Geral de Educação Infantil: Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto.

Revistas publicadas: n. 29.

Coordenadora Geral de Educação Infantil: Gisela Wajskop.

Revistas publicadas em 1995: n. 29.

Coordenadora Geral de Educação Infantil: Gisela Wajskop

Revistas publicadas: n. 30.

Revistas publicadas em 1998: n. 31.

1999: n. 32, 33.

Coordenadora Geral de Educação Infantil: Stela Maris Lagos Oliveira

Revistas publicadas em 2000: n. 34.

2001: n. 35.

2002: n. 36, 37.

Anexo V - Questões da Entrevista

Que razões políticas levaram o Mobral a aceitar a incumbência do MEC para atuar na Educação Pré-Escolar?

Quais as condições exigidas pelo Mobral para aceitar essa nova incumbência?

Por que a eficiência do Mobral para adultos foi pensada também para as crianças de 4 a 6 anos? Por que foi decidido terminar o Mobral para adultos?

Por que a escolha recaiu justamente sobre a Educação Pré-Escolar?

Qual o documento que autoriza o Mobral a atuar na Pré-Escola?

Por que o Mobral se ocupa apenas das crianças Pré-Escolares de baixa renda?

Por que decidiu publicar a Revista Criança?

Como era escolhida a equipe de supervisão da Revista Criança?

Como eram escolhidos os autores e autoras dos artigos?

Quem era o monitor?

Como era feita a seleção do monitor? Quais os critérios de seleção? Qual a escolaridade exigida?

Quanto o monitor recebia pelo trabalho desenvolvido junto às crianças? E junto aos adultos?

Estudando alguns artigos da Revista Criança constato certa contradição entre a concepção de criança e as condições físicas sugeridas para as atividades. Como você explicaria isso?⁶⁵

⁶⁵ Essa questão foi apresentada somente para uma das pessoas entrevistadas.

Anexo VI – Portaria Interministerial

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

PORTARIA INTERMINISTERIAL N.º 02, de 14 de abril de 1982.

Os Ministros de Estado da Saúde e da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, e

Considerando que o Ministro da Saúde:

– define como objetivo principal de sua ação o desenvolvimento dos serviços essenciais ao atendimento das necessidades básicas de saúde da população, procurando a extensão máxima desses serviços, notadamente os voltados para as parcelas mais carentes;

– reconhece a saúde como resultado da satisfação das necessidades básicas da população e não apenas das ações específicas, enfatizando que as condições e modos de vida são fatores fundamentais no processo de elevação dos níveis de saúde da população;

– busca trabalhar em articulação com os demais setores e programas de desenvolvimento social, complementando ações e satisfazendo requerimentos recíprocos, no esforço conjunto de melhorar a saúde e as condições de vida da população;

– reconhece a importância da contribuição de órgãos de educação e ação comunitária para a concretização:

- da extensão de cobertura e da melhor prestação de serviços de saúde;
- do atendimento materno-infantil como componente prioritário dos serviços, dentro do conceito de atendimento integrado à família;
- da associação da comunidade e da população em geral nas ações de saúde.

Considerando que o Ministério da Educação e Cultura:

– na sua política de Educação Básica e Desenvolvimento Cultural, vê o processo educativo como de responsabilidade intersetorial;

– presta Cooperação Técnica aos Sistemas Estaduais de Ensino para o desenvolvimento da educação pré-escolar, e de 1º e 2º Graus, regular e supletivo, que incluem orientações de saúde como partes integrantes do processo educacional;

– os Sistemas de Ensino vêm desenvolvendo, com apoio técnico e financeiro do MEC, um significativo esforço de expansão do atendimento ao pré-escolar das periferias urbanas e áreas rurais;

– dentro da política de Educação Básica e de Desenvolvimento Cultural tem a Fundação

Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – como um instrumento de implementação dessas ações;

– E no MOBRAL possui o órgão que em sua ação volta-se prioritariamente para o Pré-escolar e Ensino Supletivo, centrado numa metodologia de ação comunitária;

– para as ações do MOBRAL conta com uma estrutura nacional de postos comunitários, comissões municipais e coordenações estaduais e territoriais;

– tem no MOBRAL, desde 1975, a Instituição que por solicitação das comunidades, vem desenvolvendo uma série de contatos e articulações com entidades da área de saúde, desde Secretarias Estaduais e Municipais até o Ministério da Saúde;

– nessas articulações do MOBRAL com órgãos de saúde, possibilitou o desenvolvimento de uma série de ações, tais como:

- orientações básicas relativas a problemas de saúde e disseminação dessas informações, com vistas à busca de soluções a nível comunitário;
- orientações sobre o planejamento natural da prole;
- participação em programas de imunização e de aleitamento materno;
- atividades de apoio, visando a observância das condições de saúde de crianças da faixa etária de 4 a 6 anos, nos núcleos do pré-escolar;
- participação em programas de melhoria de alimentação, especialmente a implantação de hortas comunitárias.

Considerando, finalmente, que essas ações de saúde devem estar articuladas e compatibilizadas de maneira mais sistemática com o Ministério da Saúde, órgão máximo da política de saúde do Governo,

Resolvem

I – Fixar as seguintes diretrizes de ação conjunta:

1. promover a disseminação de informações educativas que facilitem o controle das doenças transmissíveis agudas;
2. desenvolver mecanismos de ação conjunta que contribuam para aprofundar os mecanismos de proteção da coletividade no controle das grandes endemias;
3. desenvolver uma ação conjugada para proporcionar à comunidade uma participação efetiva na implantação e operacionalização da rede básica de serviços de saúde;
4. desenvolver ações integradas com vistas à assistência à mãe e à criança, com especial

atenção ao pré-escolar, enfatizando atividades destinadas à capacitação precoce da gestante através de um processo educativo individual, familiar e comunitário, à promoção da nutrição e lactância materna, à educação para a higiene infantil, ao controle da verminose e diarreia;

5. desenvolver ação conjugada para proporcionar à comunidade oportunidade de participação na resolução de seus problemas da saúde e na melhoria dos serviços prestados;

6. assegurar que a ação conjunta acertada na esfera federal seja de apoio à ação no nível das Secretarias de Educação e de Saúde dos Estados, respectivamente, através dos programas de educação pré-escolar, 1º e 2º graus e de serviços básicos de saúde, com a intenção de desenvolver toda a potencialidade da ação comunitária;

7. assegurar o efetivo apoio de todos os órgãos pertencentes aos dois Ministérios, a esta ação conjunta, especialmente quanto à operacionalização a nível de Estados e Municípios.

II- Para concretização destas diretrizes de ação conjunta, os Ministros da Saúde e da Educação e Cultura instituem um Grupo de Coordenação, paritário, designado pelo Secretário Geral do Ministério da Saúde e pelo Presidente do MOBRAL, a ser constituído no prazo de 10 (dez) dias úteis a contar da publicação da presente Portaria, com as seguintes atribuições:

1. estabelecer e apresentar um programa anual de atividades, dentro do espírito deste documento;

2. definir as áreas afins ou complementares, nas quais as duas instituições possam interagir em seus trabalhos, bem como nos problemas e questões de saúde e educação que devam ser tratados conjuntamente;

3. acompanhar e avaliar periodicamente o desenvolvimento das ações conjugadas;

4. apresentar periodicamente aos dois órgãos, Ministério da Saúde e Fundação MOBRAL, um relatório de suas atividades. (São Paulo, SE/CENP, 1982, p.25-7.).

III – Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Waldyr Arcoverde,, Ministro da saúde (Of. N.º 78/82.

Rubem Carlos Ludwig, Minisro da Educação e Cultura.

Anexo VII – Texto Iconográfico – Capas da Revista Criança n. 1 a 14



crónica



2

crianica



3



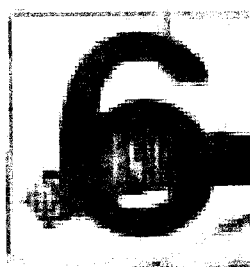
CHANGES

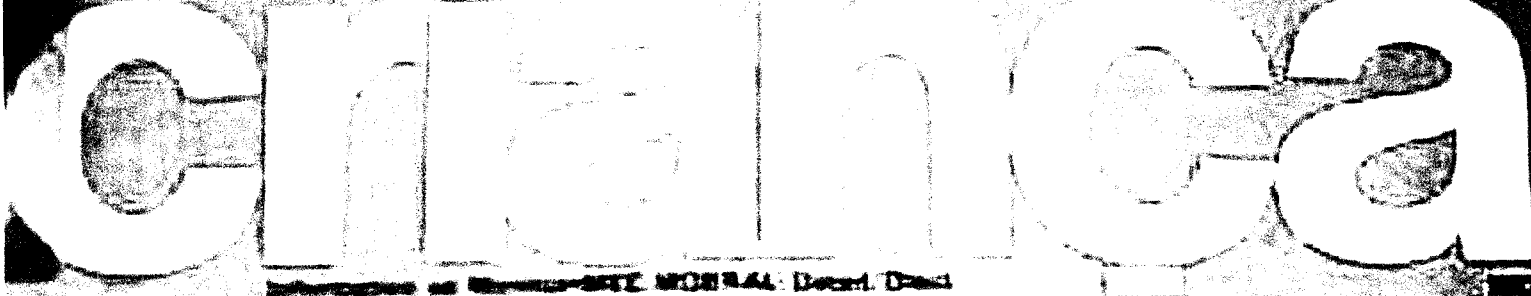
MEMBER OF THE NATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITY AND COLLEGE STUDENTS

THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA
SCHOOL OF JOURNALISM AND MASS COMMUNICATIONS
100 UNIVERSITY AVENUE, BERKELEY, CALIF. 94720



criança





Information on **WORLDWIDE MORAL** Demand Demand

WORLDWIDE MORAL
Carbons in **Carbons** **WORLDWIDE MORAL**
WORLDWIDE MORAL - **WORLDWIDE MORAL**
WORLDWIDE MORAL - **WORLDWIDE MORAL**

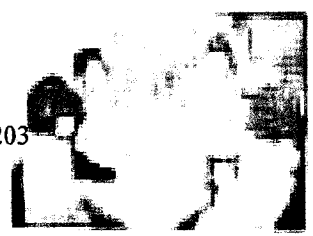


criança



SECRET
NOFORN
NO DISSEM TO THE MEDIA
NO DISSEM TO THE PUBLIC

CONFIDENTIAL



CRIANÇA

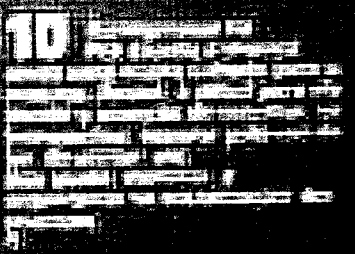
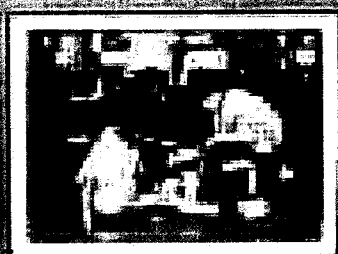
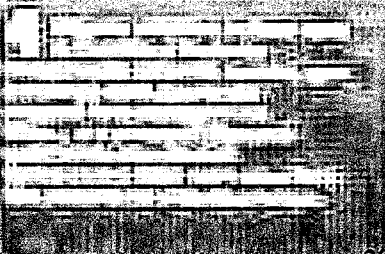


Text block containing several lines of illegible text, likely a caption or short article related to the photograph on the left.



Text block containing several lines of illegible text, likely a caption or short article related to the photograph on the left.

CRIANÇA



CRIANÇA



3

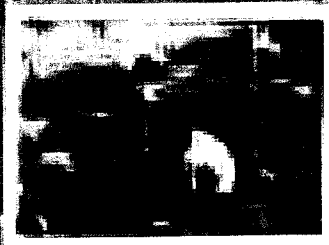
...



10

...

CRIANÇA



Horizontal lines of text, likely a caption or a short paragraph, positioned to the right of the first small photograph.



Horizontal lines of text, likely a caption or a short paragraph, positioned to the right of the second small photograph.

CRIANÇAS



1213



1213