



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

**de Federal de Minas Gerais  
uldade de Educação**

## DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O controle das políticas públicas para a infância no campo**

Renata Mendes Velloso

2008

Renata Mendes Velloso



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## **As políticas públicas para a infância e a municipalização da Educação Infantil no campo**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2008



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Dedico este trabalho aos educadores do campo.

À Deus, por me conceder tantas oportunidades que têm dado sentido a minha vida;

Aos meus pais Paulo e Ruth, que me fizeram compreender que o estudo ilumina os caminhos;

À Patrícia, Roberta, Luciana e Paulo; minhas irmãs e irmão, que sempre dividiram comigo alegrias e tristezas e que por isso fazem parte da minha caminhada;

À Laís, Luiza, Jade, Paulinha, Guilherme, Helena e Calebe pelas alegrias de sempre;

À professora orientadora Lourdinha, pelas contribuições e incentivos que foram imprescindíveis para conclusão desta pesquisa;

À professora Rose, pelo acolhimento afetuoso e sugestões inteligentes para a construção deste trabalho;

Aos professores Antônio Júlio, Isabel Antunes e Justino, pelas sábias palavras e serenidade, que muitas vezes me acalmaram;

Aos colegas do grupo de pesquisa Madalena, Maria Inês, Ronaldo, Cipriano, Cláudia, Júnior e Bete, pelos momentos compartilhados de crescimento intelectual e cumplicidade;

A Cecília Vieira, pelos empréstimos de livros e incentivos constantes;

A Tati, pela ótima colaboração e trabalho com as imagens;



da biblioteca, pelo auxílio na procura de livros e

Aos funcionários da secretaria da pós: Raquel, Chico, Rose e Rafael. Pela escuta atenta, pelo carinho e atenção dispensados aos alunos, além de cuidados com toda a burocracia envolvida;

À Rosélia, que me estendeu as mãos e muito incentivou nos momentos mais difíceis;

À Patrícia Lacerda, sistematizadora do Programa, que tive a alegria de conhecer e muito me encorajou para a construção do presente trabalho;

À Tânia, Marcela e Levindo, parceiros e amigos de trabalho, com os quais dividi alegrias, angústias e todos os sentimentos que envolveram nossa trajetória no FCC;

Às educadoras sociais e educadoras infantis que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e disposição, pelo afeto e consideração que sempre me demonstraram;

À Zezé, Vânia e coordenadoras das associações comunitárias pela possibilidade de realização das entrevistas;

À Ana Paula Novaes e Marta Soares, pela compreensão e pela flexibilidade;

À FAPEMIG pela concessão da bolsa de estudo;

Não sendo possível citar o nome de todos que estiveram presentes e fazem parte da minha vida, meu profundo agradecimento.



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

E o senhor tirava os óculos e punha-os em Miguilim, com todo o jeito.

\_\_\_Olha, agora!

Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo, lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando pelo chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo...

Mas o senhor dizia que aquilo era do modo mesmo, só que Miguilim também carecia de usar óculos, dali por diante.

(Guimarães Rosa: Manuelzão e Miguilim)



**PDF Complete**  
*Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## RESUMO

O presente estudo constitui-se de uma avaliação do processo de municipalização da Educação Infantil no campo, desenvolvido em cinco municípios do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais: Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Minas Novas e Virgem da Lapa. Buscou-se registrar e compreender os processos de mobilização política ocorridos naquela região, com o intuito de garantir a educação às crianças de zero a seis anos de idade. Para tanto, a metodologia do estudo envolveu três procedimentos: análise de documentos como a legislação da Educação Infantil e documentos referentes ao Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis . PFSEI, elaborado pelo Fundo Cristão para Crianças . FCC, com a participação dos assessores pedagógicos, educadoras sociais e educadoras infantis das Associações Comunitárias conveniadas à citada instituição); entrevistas com lideranças que direta ou indiretamente empreenderam ações políticas junto às prefeituras municipais para atingir o financiamento da educação Infantil pelo Estado e o acompanhamento de parte deste processo por meio da observação participante da pesquisadora, entre 2004 e 2006. Os resultados traçaram a trajetória do referido programa, que foi marcada, a partir do ano de 2004, por uma gradativa conquista popular da transferência do atendimento às crianças apadrinhadas pelo Fundo Cristão para Crianças para as prefeituras. Observou-se que tal processo estabeleceu tensões, rupturas e novas formas de interação entre a sociedade política e as Associações Comunitárias locais, através de ações e lutas das educadoras sociais e das educadoras infantis. Registrou-se o histórico atendimento precário à infância no campo o que ajudou a compreender que uma legislação por si só não garante o direito à educação. Os estudos de Gramsci e Mainardes ofereceram elementos teóricos para que fossem realizadas discussões acerca das relações entre o Estado e a sociedade civil, pautadas por pressões e tensões que caracterizam processos em movimento e não-lineares.

## ABSTRACT

The present study is an analysis of the municipalization of Primary Education in the countryside. It was developed in five towns from Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais: Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Minas Novas and Virgem da Lapa. The object of the study was to comprehend and register the political mobilization process that happen in that region, which intend to guarantee the education from zero to six years-old children.

The methodology of study involved three procedures: an analysis of documents such as the Primary Educational Legislation and documents related to the Program of Formation in Service for Primary Tutors . PFSEI (short in Portuguese), done by the Christian Fund for Children . FCC (short in Portuguese), including the pedagogic counselors, social assistants and children tutors from the community association in accordance to the referred institution; followed by interviews with leaderships which direct or indirectly undertook political actions with the City Halls in order to get financial resources for the Primary Education by the State, and finally, the attendance of part of the process through direct observation of the researcher from 2004 to 2006. The program is a result of the this study, delineated from the year of 2004 by a gradual democratic conquest of the transference of children taking care supported by the Christian Fund for Children to the City Halls. It was observed that this process set up tension, breakage and new ways of interaction between the political society and the local community associations, throughout effective actions and conflicts of the social assistants and children tutors. It was seen a precarious assistance to the children in the countryside, helping to understand that the legislation itself doesn't guarantee the right to the education. Gramsci and Mainardes studies offered the theoretical elements needed for all discussions about the relation between the State and the civil society, based on pressures and tensions which mark/characterize the process in movement and the ones not continuous.

## Lista de figuras

Figura 1. Mesorregião do Vale do Jequitinhonha.....	47
Figura 2. Foto: Em Minas Novas, uma creche funcionava numa igreja. (Arquivo pessoal).....	71
Figura 3. Foto: Em Virgem da Lapa, horta e forno a lenha construídos pelas famílias para enriquecer a alimentação das crianças. (Arquivo pessoal).....	76
Figura 4. Foto: Materiais pedagógicos construídos pelas educadoras a partir dos cursos de formação.(Arquivo pessoal).....	80
Figura 5. Foto: Registros de projetos pedagógicas realizados com as crianças. Destaque para o uso de materiais da natureza e recursos locais. (Arquivo pessoal).....	80

## Tabelas

Tabela nº 1 : Índice de Desenvolvimento Municipal (IDH) Estado de MG.....	50
Tabela nº 2: Dados gerais dos municípios.....	52
Tabela nº 3: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Berilo/MG.....	53
Tabela nº 4: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Chapada do Norte.....	55
Tabela nº 5: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Francisco Badaró.....	57
Tabela nº 6: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Minas Novas.....	59
Tabela nº 7: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Virgem da Lapa.....	60
Tabela nº 8: Escolaridade inicial e atual das educadoras do PFSEI dos municípios participantes desta pesquisa.....	123

## Sumário

1. <b>Introdução</b> .....	13
1.1. Políticas públicas.....	15
1.2. As políticas de atendimento à infância, no Brasil.....	17
<b>Capítulo 2. Objeto e metodologia</b> .....	35
2.1. A pesquisadora e o objeto de pesquisa.....	35
2.2. A educação no campo.....	35
2.3. O campo, as políticas públicas e as especificidades na legislação educacional.....	44
2.4. Situando a região do Vale do Jequitinhonha.....	46
2.4.1. O município de Berilo: um pouco de História.....	52
2.4.1.1 A Associação Comunitária ARAI.....	53
2.4.2. O município de Chapada do Norte: um pouco de História.....	54
2.4.2.1. A Associação Comunitária ACHANTI.....	55
2.4.3. O município de Francisco Badaró: um pouco de História.....	56
2.4.3.1. A Associação Comunitária AMAI.....	57
2.4.4. O município de Minas Novas: um pouco de História.....	58
2.4.4.1. A Associação Comunitária AMPLIAR.....	59
2.4.5. O município de Virgem da Lapa: um pouco de História.....	59
2.4.5.1. A Associação Comunitária APRISCO.....	61
2.5. Urbanização e taxa de fecundidade.....	62
2.6. O Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis na zona rural do Vale do Jequitinhonha/MG.....	66
2.7. Objetivos e hipóteses.....	82
2.8. Metodologia.....	83
<b>Capítulo 3. Bases teóricas que fundamentam esta investigação</b> .....	88
3.1. Introdução.....	88
3.2. Estado Ampliado.....	88
3.3. Os intelectuais orgânicos.....	93
3.4. O ciclo de políticas e programas.....	98

<b>Capítulo 4. o processo de municipalização da Educação Infantil no campo .....</b>	<b>112</b>
4.1. O contexto da legislação e a municipalização.....	113
4.1.1 A descentralização: legislação e práticas.....	114
4.2. Antecedentes da municipalização no campo.....	120
4.3. A municipalização nos cinco municípios.....	129
4.3.1. Desdobramentos da municipalização.....	136
<b>Capítulo 5. Conclusões .....</b>	<b>142</b>
5.1. Resultados da formação em serviço.....	143
5.2. Estratégias de organização interna das Associações Comunitárias...	147
5.3. Interações com a sociedade política: correspondência dos municípios.....	150
<b>Bibliografia .....</b>	<b>160</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>165</b>

Neste trabalho, discutimos o processo de municipalização da Educação Infantil no campo, a partir da experiência do Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis (PFSEI), em cinco municípios situados na região do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. As ações do PFSEI fazem parte de uma série de programas sociais desenvolvidos pela ONG Fundo Cristão para Crianças. O eixo norteador desta pesquisa está nas relações entre a sociedade civil e o Estado . instância municipal. Foi feita uma análise da correlação de forças existentes entre aquelas duas arenas na luta pelo direito da criança à educação.

Entendemos que este trabalho contribui para a compreensão das lacunas existentes quanto à definição e o estabelecimento de políticas públicas de atendimento à infância<sup>1</sup>, em especial aquela que se situa no campo. Estudos sobre a atuação do Estado<sup>2</sup>, movimentos sociais e ONG s diretamente envolvidos com formulação e implementação de políticas públicas de atendimento à infância já foram realizados por outros pesquisadores, entretanto, tais pesquisas têm seus objetos de estudo localizados nas grandes cidades ou em municípios periféricos a elas. Não foi encontrada nenhuma pesquisa que realizasse esse tipo de discussão, tendo o campo como objeto de estudo. Daí a relevância deste trabalho para a ampliação do debate sobre as políticas públicas e a infância campesina.

---

<sup>1</sup> Infância: segundo JAVEAU (1997), designa um conceito polissêmico que reenvia a uma multiplicidade de dimensões ou campo. Se esse conceito é reduzido ao termo %criança+, entra-se no campo psicológico; ao termo %infância+, no campo demográfico; se se fala de %crianças+, entra-se no campo antropológico ou socioantropológico.

<sup>2</sup> As pesquisas acadêmicas encontradas foram realizadas por BICCAS (1995), que analisa o processo de institucionalização de uma creche comunitária de Belo Horizonte; GARCIA (1996) discute a democratização das políticas públicas sob a perspectiva da participação popular na sua elaboração e controle em Nova Iguaçu e baixada Fluminense (RJ); VEIGA (2001) analisa as interações do Movimento de Luta Pró-creche com a sociedade política e a sociedade civil na construção da política municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte; SILVA (2002) discute os arranjos institucionais da formulação e implementação empregados pelo município de Belo Horizonte para a regulamentação da Educação Infantil; e SANTOS (2005) discute a formação da professora de Educação Infantil como direito social face às novas definições políticas que regularizam a formação atual do referido docente.

estruturado em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se o contexto em que se situa o objeto desta pesquisa. O objetivo deste capítulo consiste em apresentar a caracterização da região, considerada um dos grandes bolsões de pobreza do país e onde se localiza o nosso objeto de estudo: o Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis. Em seguida, descrevemos as estratégias metodológicas adotadas para a realização desta pesquisa.

O segundo capítulo destina-se a apresentar o referencial teórico adotado. Considerando-se que se trata da análise de um processo de municipalização, assumimos que as educadoras sociais e as educadoras infantis tiveram um papel fundamental nesta experiência e, por isso, tomamos as contribuições de Gramsci sobre os intelectuais orgânicos e o Estado Ampliado como referência central para esta discussão. Para analisar a experiência do PFSEI quanto às políticas públicas para a infância no campo, no período entre 1999 e 2007, adotamos como referencial teórico o ciclo de políticas e programas proposto por Bowe & Ball (1993).

No terceiro capítulo apresentamos os resultados que foram alcançados a partir de dados coletados e organizados para qualificar o processo de municipalização da Educação Infantil no campo e compreender o significado político e social do citado processo. Para isso, buscamos as estratégias que favoreceram o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, traçamos uma linha do tempo identificando a natureza do papel da Educação Infantil no Brasil . da assistência ao direito . e a legislação, para compreender a luta em defesa da concretização do direito ao atendimento, bem como as políticas públicas voltadas para a democratização das oportunidades de acesso a creches e pré-escolas na contemporaneidade.

As análises feitas neste trabalho possibilitam-nos tecer algumas considerações finais, embora não tenham caráter de conclusão. Acreditando que os elementos e conceitos apresentados nesta investigação são indicativos que nos possibilitam compreender a força político-social e cultural do grupo em questão (educadoras infantis e sociais), intentamos avaliar os limites e as

ivas. A avaliação a qual nos referimos é aquela que busca compreender o desenrolar dos acontecimentos, entender e explicar por que um determinado grupo avança e consolida-se num dado momento histórico como sujeitos sócio-políticos relevantes, e em que medida há a passagem de atores da sociedade civil para a atuação institucionalmente junto às políticas públicas.

Assim, esta pesquisa teve como finalidade analisar uma experiência em seu contexto social, discutir o contexto de políticas públicas para infância no campo e construir elaborações sobre a municipalização da Educação Infantil no campo, a partir dos elementos empíricos recolhidos, analisados e interpretados.

### 1.1. Políticas públicas

O termo *policy* significa a tradução da idéia de organizações oficiais do Estado, cujo trabalho é cuidar da ordem pública, formulando e tomando decisões que afetam a coletividade+ (SIMAN, 2005, p.29). Em outras palavras, *policy* designa a atividade do governo de desenvolver políticas públicas.

Compreende-se como política pública a alocação imperativa de valores pelo Estado para a sociedade, ou seja, a capacidade do governo em realizar as preferências dos cidadãos. Assim, a busca da justiça social está sujeita à ação do Estado, tornando-se esta a condição necessária como suporte institucional. O Estado, então, passa a ser visto como uma instância competente na coordenação de interesses, eliminando ou corrigindo as imperfeições que operam no mercado.

O termo *política* deriva do termo *polis*, que significa tudo o que se refere à cidade e suas várias formas de governo. Entretanto, é mais comumente considerada como a arte de governar. O termo faz referência ao exercício de alguma forma de poder, que é a capacidade de influenciar o comportamento das pessoas+ (SIMAN, 2005, p.28). Neste caso, a política deverá oferecer

para a boa organização da polis+ (*idem*)  
feito está o poder.

%,a tradicionalmente definido como consistente nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem (Hobbes) ou, analogamente, como conjunto de meios que permitem alcançar os efeitos desejados (Russell). Sendo um destes meios o domínio da natureza, o domínio sobre outros homens, o poder é definido por vezes como uma relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade e lhe determina, malgrado seu, o comportamento+ (BOBBIO, 1986, p. 954).

Logo, as políticas públicas envolvem um processo de interação entre grupos de interesse que se associam para pressionar o governo com objetivo de tornar efetivas as suas demandas. Neste sentido, as relações são pautadas por tensões, e os tomadores de decisão constantemente respondem a pressões de grupos.

Ao tratar a política educacional como uma política pública, se ganha na amplitude do tema, situando-o dentro das questões sociais, salientando o próprio campo educacional como referência primeira. Neste sentido, não podemos perder de vista as ferramentas teórico-metodológicas comumente empregadas nas investigações desta área. Assim, a dinâmica que se pode apreender neste campo de conhecimento passa seguramente pelas graves questões que já se perpetuam na educação como prática social e na inadequação que as políticas educativas têm apresentado ao tentar solucionar os presentes desafios. Conforme SÁ BARRETO (1994, p.6):

%,o..) de modo que necessariamente figurem como objeto de preocupação as demandas da sociedade em relação a uma série de serviços públicos e, igualmente, a maneira como o Estado interage com estas demandas e com os interesses dos grupos hegemônicos com os quais está associado+.

Neste jogo político de poder, os problemas postos pelas novas formas de relação entre Estado, sociedade e mercado são novos. Assim, inúmeras são as propostas que evidenciam uma política social de baixo custo em países em desenvolvimento na busca da estabilidade econômica, via pagamento de dívida externa, obtenção de empréstimos e investimentos de capital estrangeiro.

De modo geral, a questão do poder entre aqueles que  
versus os ocupantes das outras arenas,  
provocando uma dualidade pautada primeiramente nas questões econômicas.  
Entretanto, a análise não pode ser reduzida à referida dualidade. Há que se  
considerar as pressões das massas, os movimentos sociais e diversas  
organizações que vêm surgindo na cena política, emergindo e fortalecendo  
como novas arenas.

Ressalta-se que as políticas, bem como suas ações implementadoras,  
são caracterizadas por incoerências, ambigüidades e incertezas em todos os  
estágios e em todos os momentos+ (ARRETCHE, 1998, p.30). As políticas  
públicas buscam a coordenação das forças que atuam no interior de sua  
própria máquina estatal e na sociedade em que está inserida. Neste caso, os  
resultados possíveis de serem alcançados muitas vezes não são claros no  
processo de formulação das políticas, pelo fato de que as políticas adotadas  
são resultado de um processo de negociação no qual o desenho original de um  
programa é substancialmente modificado+(idem).

## 1.2. As políticas de atendimento à infância no Brasil

Neste item, apresentamos o resultado de um levantamento bibliográfico  
da História da Educação Infantil no Brasil, da segunda metade do século XIX  
até a atualidade. O objetivo é traçar uma linha do tempo identificando a  
natureza do papel da Educação Infantil, a legislação . da assistência ao direito  
. para compreender a luta em defesa da concretização desse direito, bem  
como as políticas públicas voltadas para a democratização das oportunidades  
de acesso a creches e pré-escolas na contemporaneidade.

Dale (1992), citado por MAINARDES (2006), afirma que focalizar o  
Estado é essencial para se compreender a política educacional e, a análise do  
funcionamento e papel do Estado é essencial, mas não deve limitar-se a  
perspectiva do controle estatal+(1994a, *apud* MAINARDES). Neste sentido, ao  
expor as políticas de atendimento à criança no Brasil, apresentamos os  
modelos de Estado organizados da seguinte maneira: da segunda metade do

ra República (1930); o período que compreende as leis de regulação social; o período seguinte, que marca o início da abertura política, consolidando-se com a Constituição de 1988; e, finalmente, o pós-constituição até o momento atual.

Até meados do século XIX, segundo OLIVEIRA (2002), o atendimento à criança em instituições de Educação Infantil praticamente não existia no Brasil. Na zona urbana, bebês, filhos ilegítimos de moças pertencentes a classes com prestígio social eram abandonados na %oda de expostos<sup>3</sup>, que serviam para recolhimento dos rejeitados ou a localização de crianças abandonadas em %ares substitutos+. Segundo os defensores da roda de expostos, tal gesto serviria tanto para salvar os inocentes quanto para reintegrar a mãe ao tecido social. Assim, caridade e preocupações de ordem social sustentavam esta prática. No meio rural, local onde grande parte da população se concentrava na época, as famílias fazendeiras assumiam o cuidado de inúmeras crianças, órfãs e frutos da exploração sexual de escravas e índias pelo senhor branco.

A época que precede a proclamação da República, iniciativas pontuais de proteção à criança ocorriam, sendo que muitas delas destinavam-se a combater as altas taxas de mortalidade infantil. A criação de instituições para este fim, tais como asilos, creches e internatos tem como objetivo cuidar de crianças pobres. A assistência aos infantes era sustentada por um discurso médico-sanitarista, o qual atribuía à família a culpa pela situação de precariedade de seus filhos.

O surgimento das cidades e as novas condições de desenvolvimento econômico e cultural, advindos da industrialização, mostraram uma nova formação social com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o que gerou a necessidade de se organizar creches. Desde o início do século XX até a década de 50, as creches de fora das indústrias pertenciam a entidades filantrópicas laicas e religiosas. O trabalho desenvolvido com as crianças se

---

<sup>3</sup> Criadas na Europa na Idade Média e introduzidas no Brasil na Idade Moderna, as rodas eram cilindros ocios de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser revelada.

ne, alimentação e segurança física. Pouco se  
cimento afetivo e intelectual das crianças.

A grande ênfase pedagógica nas escolas infantis era essencialmente o cuidar. O ideário liberal presente no final do século XIX e início do século XX influenciou a construção do projeto social de uma nação moderna, e continha preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas. Estes preceitos foram elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e foram trazidos para o Brasil através dos estudantes que se graduavam e se especializavam na Europa ou nos Estados Unidos, das visitas dos intelectuais ao Brasil e da literatura publicada com influências americanas e européias. O Manifesto dos Pioneiros da educação, escrito em 1932, espelha bem tais influências, conforme estudos de SOARES (2000). O Manifesto consistiu em um documento que defendia a educação como função pública; uma escola única para meninos e meninas; um ensino laico, gratuito e obrigatório. Neste quadro de debates acerca da renovação educacional, surgem algumas perguntas: como se instalaram a educação pré-escolar e os jardins de infância instituídos como parte do sistema escolar? Como se instalaram na legislação? Como a renovação educacional se inspirou nas experiências americanas e européias? Observa-se que o debate dirigiu-se mais aos jardins de infância, locais onde estudavam as crianças das classes privilegiadas. O jardim de infância foi um dos produtos estrangeiros que ocasionaram muitos debates entre políticos da época, pois ora eram identificados com as salas de asilo francesas (locais de mera guarda das crianças), ora como locais que propiciariam o desenvolvimento cognitivo infantil. Conforme OLIVEIRA:

O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins-de-infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público. (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

O primeiro jardim de infância foi criado em 1875, no Rio de Janeiro, destinado a crianças de famílias ricas e com programação inspirada em

as assistenciais existentes na França e das jardim de infância+ (*kindergarten*), tinham como base em sua proposta educacional as atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Fröebel valorizava a espontaneidade infantil, preconizando uma auto-educação da criança pelo jogo e suas contribuições quanto aos aspectos morais, intelectuais e físicos. O autor desenvolveu também recursos pedagógicos, como jogos e brinquedos para aprendizagem da aritmética e da geometria; canções para educar sensações e emoções, além de enfatizar o manuseio de objetos como argila, blocos, areia e atividades diversas de livre expressão, conversas, poesias e cultivo de hortas. As prendas (cubos, cilindros, bastões e lápides) e ocupações (argila, areia, papel) se articulavam pela mediação da educadora na formação da livre expressão infantil.

No pensamento educativo de Fröebel, conforme CAMBI (1999), destacam-se três aspectos: a concepção da infância (que ele define como um pressuposto cristão e ligado à natureza); a organização dos jardins de infância (espaços organizados por uma professora especializada que orienta as atividades) e a didática para a primeira infância (que invoca a importância do jogo e da atividade lúdico-estética como centrais na organização do trabalho nos jardins). A renovação educacional proposta pelo autor foi disseminada em outros países, como Itália, Inglaterra, Estados Unidos, Brasil e outros países da América Latina.

A apropriação das teorias pedagógicas pelas instituições de Educação Infantil envolveu um longo processo e também influenciou a Educação Fundamental, principalmente no tocante à observação e pesquisa científica do desenvolvimento infantil (Pestalozzi)<sup>5</sup>, além da elaboração de materiais

---

<sup>4</sup> Friedrich Froebel (1782-1852): educador alemão, influenciado pelas idéias de Rousseau e Pestalozzi, criou, em 1837, um jardim de infância+ numa perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade.

<sup>5</sup>Johann Heinrich Pestalozzi: Nasceu em Zurique, em 1746. Foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, influenciando todas as correntes educacionais, e longe está de deixar de ser uma referência. Fundou escolas, cativava a todos para a causa de uma educação capaz de atingir o povo, num tempo em que o ensino era privilégio exclusivo. Pestalozzi faleceu em Brugg no ano de 1827.

(Montessori)<sup>6</sup>. Este período, influenciado pelos e dá origem às experiências brasileiras com a formação de crianças, é o período de ênfase no educar da Educação Infantil. CAMBI afirma que:

Com o romantismo pedagógico alemão, estamos diante de uma fase intensamente criativa da pedagogia moderna, que fez amadurecer uma nova consciência epistemológica do saber educativo (reconhecendo-o como situado entre filosofia e ciência e colocado problematicamente no seu ponto de intersecção), uma nova consciência educativa (social e histórica, ligada às necessidades do povo e aos objetivos da nação e/ou do Estado, mas também relativa ao comportamento educativo e docente, capaz de agir para a liberdade do aluno, harmonizando autoridade e liberdade...+(CAMBI, 1999, p. 416).

No Brasil, os primeiros jardins de infância foram criados por entidades privadas e, alguns anos depois, pelo poder público<sup>7</sup>. Contudo, o atendimento era dirigido às crianças de classes sociais mais abastadas. Mário de Andrade, educador brasileiro de vanguarda, influenciado pelos movimentos escolanovistas, propôs a disseminação de praças e jogos nas cidades, semelhantes aos jardins de infância propostos por Fröebel. Estas praças se transformaram em parques infantis, construídos em várias cidades brasileiras.

Assim, de maneira fragmentada, ocorria o atendimento a crianças em creches, parques infantis, jardins de infância, escolas maternais e classes pré-primárias. Entretanto, o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde se concentravam as crianças de grupos sociais de prestígio. Nos parques infantis, destinados às crianças de camadas populares, pouco havia de acordo com os preceitos escolanovistas.

---

<sup>6</sup> Maria Montessori: Nasceu em Chiaravalli, em 1870. Educadora italiana, médica e feminista, foi responsável pela criação do método montessori de aprendizagem, composto especialmente por um material de apoio em que a própria criança (ou usuário) observa se está fazendo as conexões corretas. Montessori faleceu em 1952.

<sup>7</sup> De acordo com Oliveira (2002), em 1896 é criado o jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo; em 1909, o jardim de infância Campos Sales; em 1910 o jardim de infância Marechal Hermes e em 1922 o jardim de infância Bárbara Otoni, sendo estes três últimos no Rio de Janeiro.

Desde este período, face à Educação Infantil:

Já aparecem posições históricas que iriam se arrastar até os dias de hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente (...) versus uma pedagogia voltada para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais para crianças de camadas sociais privilegiadas+ (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Nas regiões operárias do país, os conflitos permearam as poucas conquistas ocorridas, no tocante ao atendimento à criança. A situação produzida pelo sistema econômico que vinha se fortalecendo, a industrialização, impôs a necessidade de cuidado aos filhos pequenos das trabalhadoras. No entanto, embora esta necessidade estivesse ligada à estruturação do sistema, era solucionada, de forma emergente, por mulheres que se dispunham a cuidar de crianças ou no núcleo familiar das próprias mães. Ocupando o quadro de operários no Brasil, os imigrantes eram trabalhadores mais qualificados e mais politizados pelo contato com os movimentos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos. As reivindicações do movimento operário das décadas de 20 e 30 por melhores condições de trabalho incluíam, também, a existência de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães.

Dirigidas inicialmente aos donos das indústrias e posteriormente canalizadas para o Estado, as reivindicações operárias pressionaram a criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Conforme KUHLMANN Jr e FERNANDES:

Se até meados da década de 1920, no caso brasileiro, o período é de formulação de propostas e de iniciativas embrionárias, a partir daí as realizações em relação à infância ganham mais expressão e chegam às leis e organização do Estado.+ (KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004, p. 27).

As ações dirigidas à infância no Brasil foram, aos poucos, ganhando espaços e adeptos. Conforme os citados autores, destaca-se, em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que discutiu temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Assim, surgiam regulamentações do atendimento a crianças pequenas em escolas maternais e jardins de

pedagógico, o movimento escolanovista, que se defendida pela oligarquia rural, recebeu apoio da burguesia industrial.

Num contexto de tensões sociais advindas da industrialização da urbanização e do capitalismo em expansão, o Estado adotou, no governo de Vargas (1930-1945), medidas que combinavam repressões e concessões às reivindicações dos trabalhadores. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, contém algumas prescrições que apresentam o objetivo de facilitar a amamentação dos filhos de trabalhadoras durante a jornada de trabalho. Conforme o decreto-lei 5452/43, seção IV, artigo 389:

§1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967).  
§2º - A exigência do §1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais. (incluído pelo decreto-lei nº 229, de 28.2.1967).

As creches que não eram vinculadas à indústria pertenciam a entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Com uma rotina semelhante a uma instituição de saúde, buscava-se regular todos os atos da vida dos membros das camadas populares. A promoção do aleitamento materno e o combate à mortalidade infantil eram os grandes alvos. O Estado, utilizando a estratégia da concessão, passou a fornecer ajuda a tais entidades, que também recebiam donativos de famílias abastadas para desenvolver suas atividades que se reduziam ao cuidar, não havendo, portanto, uma preocupação pedagógica.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, integrante do Ministério da Educação e Saúde, criou a Casa da Criança, intensificando uma política populista. Historicamente, o termo populismo passou a ser mais identificado com certos fenômenos políticos típicos da América Latina, principalmente a partir dos anos 1930, estando associado à industrialização, à urbanização e à

políticas oligárquicas em que o poder político não de aristocracias rurais. Daí a gênese do populismo, no Brasil, estar ligada à Revolução de 1930, que derrubou a República Velha oligárquica, colocando no poder Getúlio Vargas, que seria a figura central da política brasileira até seu suicídio em 1954.

Esta política teve como característica marcante o contato direto entre as massas urbanas e o líder carismático (Getúlio Vargas), supostamente sem a intermediação de partidos ou corporações. Através de concessões e aliciamento às reivindicações dos trabalhadores e da classe média, Vargas procurou estabelecer um vínculo emocional (e não racional) com o povo e industriais para se manter no poder. Certos grupos da sociedade, temerosos do agravamento dos conflitos sociais, organizaram instituições que pretendiam evitar a marginalidade e a criminalidade de um grande contingente de crianças e jovens carentes.

Na segunda metade do século XX, devido às características econômicas do sistema adotado . um capitalismo concentrador de riquezas e absolutamente promotor de desigualdades sociais . a maioria da população não desfrutava de condições satisfatórias de vida. A participação da mulher no mercado de trabalho vinha se intensificando, as creches já não eram mais procuradas apenas por operárias, mas por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Um marco num dispositivo legal ocorreu neste período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4024/61), consentia a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino. Rezava essa lei

Art. 23 . a educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 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+.

conhecimento da importância dos primeiros anos de desenvolvimento cognitivo/lingüístico, sócio/emocional e psicomotor, através da discussão de teorias originárias especialmente dos campos da psicologia, da antropologia, e da sócio-lingüística. Então, os órgãos educacionais passam a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a educação da infância, tanto para crianças de famílias de renda média e mais alta, quanto para as crianças pobres.

O contexto econômico das décadas de 70 e 80 intensificou os movimentos operários, ao lado dos movimentos feministas, dando conotações novas às reivindicações por creches, o que significa dizer que não era mais admissível o paternalismo estatal ou empresarial no que dizia respeito ao atendimento às crianças pequenas. As negociações trabalhistas, durante os anos que antecederam a Constituição de 88, reivindicavam a creche como direito do trabalhador e dever do Estado, fato que se consolidou posteriormente na Carta Magna de 1988.

Pautada pela exigência de direitos de trabalhadores e de crianças, o atendimento à criança se torna uma demanda social mais abrangente. As conseqüências foram a multiplicação de creches mantidas e geridas pela administração pública e o aumento de creches particulares e conveniadas com os governos municipal, estadual ou federal. VIEIRA afirma que:

“A expansão de creches é visível nos anos 1980, ganhando novos significados como lugar de convivência infantil e autonomia para as mulheres. Rompe-se a histórica tutela filantrópica sobre as creches e as crianças de classes populares, com a entrada dos movimentos e organizações populares, que também passam a organizar a atividade assistencial, ao lado da ação direta dos municípios.” (VIEIRA, 2001, p. 88).

Ao analisar o direcionamento das políticas educacionais por agências internacionais e suas influências nos aspectos pedagógicos, KRAMER observa que:

“Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas

influenciados por orientações de agências internacionais e as desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar+(KRAMER, 2006, p. 799).

O crescimento das matrículas nas pré-escolas em todo o país (em 1972 já atingiam 460 mil) incentivou o processo de municipalização da educação infantil, pois as redes estaduais diminuíram suas vagas, aumentando-as nas redes municipais. A Emenda Calmon (1982) à Constituição Nacional (1988) vinculou um percentual mínimo das receitas municipais a gastos com ensino em geral.

Segundo estudo realizado por VIEIRA (2001), alguns fatores determinaram a expansão da educação das crianças de zero a seis anos a partir da década de 80:

a) a urbanização e a industrialização; b) as mudanças profundas no perfil demográfico da população brasileira, onde se destacam a queda das taxas de mortalidade infantil e o significativo declínio da fecundidade, com a conseqüente diminuição do tamanho das famílias; c) a presença mais marcante das mulheres no mercado de trabalho; d) a emergência dos novos movimentos sociais e de novo padrão participação feminina, em que se inserem as lutas feministas; e) a crise do governo militar iniciada em meados dos anos 1970 e a exigência de novo formato de políticas sociais, formulado também sob influência de propostas vindas de organizações internacionais intergovernamentais (destacando-se UNICEF e UNESCO), que combinam baixos custos, precária qualificação profissional, participação comunitária e reorganização da assistência social.+(VIEIRA, 2001, p. 99).

O processo de municipalização da Educação Infantil se torna acelerado na década de 90, tornando preponderante a participação dos municípios na oferta deste nível de ensino:

a) expansão de creches é visível nos anos 1980, ganhando novos significados como lugar de convivência infantil e autonomia para as mulheres. Rompe-se a histórica tutela filantrópica sobre as creches e as crianças de classes populares, com a entrada dos movimentos e organizações populares, que também passam a organizar a atividade assistencial, ao lado da ação direta dos municípios.+(VIEIRA, 2001, p. 88).

Outras iniciativas também se destacaram naquele cenário. As mães-crecheiras+, os lares vicinais+, as creches domiciliares+ ou creches lares+ se

de baixo custo, organizados com recursos com a participação de educadoras com baixa escolaridade e sem qualificação específica. É importante salientar que tais alternativas já eram utilizadas pelas comunidades carentes fazia tempo e nem sempre eram adequadas devido à precariedade estrutural. Observa-se, ainda, neste período, além da tendência à municipalização do atendimento do setor público, o surgimento da rede conveniada, ou seja, os financiamentos entre poder público e entidades sociais.

De acordo com VIEIRA (2001), as políticas de conveniamento e a ausência de legislação educacional específica neste período, tanto quanto aos direitos da criança quanto ao papel do Estado, tiveram como consequência, em numerosos municípios, uma demanda social por convênios e não por serviços públicos. Esta configuração desemboca em um dos grandes desafios da Educação Infantil: a articulação política, institucional e pedagógica de creches e pré-escolas, ambas compreendidas como instituições educacionais.

Ainda na década de 1980, quanto ao trabalho pedagógico, as creches e pré-escolas continuavam limitadas a práticas recreativas e assistencialistas. As programações pedagógicas estabelecidas persistiam em seu caráter compensatório e com a abordagem da privação cultural. Contudo, as propostas compensatórias impulsionaram o debate sobre as funções e os currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau.+(KRAMER, 2006, p.801). Ao lado de toda ênfase para tornar a Educação Infantil um período de educação escolar, os fóruns de discussão sobre a pedagogia nessa fase de 0 a 6 anos vão impulsionando a proposta de cuidar e educar como sendo o centro dessa formação.

As lutas deslocam-se das ruas e praças e ocupam os espaços mais formalizados dos Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações. (CAMPOS, 1999, p. 123)

Estes movimentos, conforme Campos (1999) defendiam a creche como um direito da criança e não somente da mãe trabalhadora, e a socialização da jovem geração como um compromisso da sociedade e não apenas da mãe.

ão pretende que a creche seja uma extensão do para a criança de 0 a 6 anos.

Com a Constituição Federal de 1988, inicia-se um período de transformação na Educação Infantil brasileira, pois esta declara, no art. 208, inciso IV, a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).+

No artigo 211, a Lei propõe, em regime de colaboração entre a União, Estado, Distrito Federal e Municípios, a organização dos seus sistemas de ensino. No parágrafo segundo, reza que os municípios atuarão com prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil: Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, § 2º de 1996).+

Assim, a dimensão educacional do atendimento às crianças pequenas passa a ser oficialmente considerada. A inclusão da creche no capítulo da educação evidencia sua função educativa, da qual é parte intrínseca a atribuição de cuidar.

A década de 90 inaugura novos cenários. Apesar da trajetória da educação das crianças de 0 a 5 anos, no âmbito do Estado, se caracterizar por ser ora assistencialista ora compensatória, o caráter educacional também esteve presente. Contudo, as concepções de criança foram transformando práticas e discursos. A criança passa a ser compreendida como sujeito de direitos, um ser histórico, capaz de estabelecer múltiplas relações, produtor de cultura e nela inserida.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei 8069/90, foi um marco fundamental para o estabelecimento e para a

juvenis. Destacam-se nele o desenvolvimento da  
instâncias e o estabelecimento dos seus direitos  
assegurados pela família, comunidade e poder público, conforme os seguintes  
artigos:

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

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

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96 assume que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e é prioritariamente uma atribuição dos governos municipais. Ela define a finalidade da Educação Infantil como o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29)

Considerar a criança em todos os seus aspectos constitui um avanço de fundamental importância, pois evidencia a necessidade da promoção do seu desenvolvimento de forma integral. No Art.12, VI e VII, a LDB anuncia que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, fomentando a integração da sociedade com a escola. A Lei propõe a criação de processos de interação constantes entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, o que aponta perspectivas de trabalho conjunto, em regime de colaboração.

Outro aspecto relevante da Lei refere-se à formação dos profissionais da educação. O artigo 62 define a formação em nível superior para os docentes atuarem na Educação Básica, admitindo, entretanto, a formação em nível médio, modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. No entanto, dados informados pelo MEC/INEP, através do Censo Escolar 2000, mostravam uma realidade ainda distante da legislação. No Brasil, 11% dos que atuavam em creches não

ental completo, enquanto na pré-escola, este  
lação ao Ensino Médio, os docentes das creches  
(66,4%) quase se equiparavam aos da pré-escola (67,6%), fato que não se  
repetiu quanto à formação superior. Enquanto 23,1% dos docentes se  
concentravam na pré-escola, apenas 11,4% trabalhavam nas creches.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado em janeiro de 2001 após muitos debates com a sociedade civil organizada e entidades da área educacional. Com respaldo legal na Constituição de 88 e na LDB/96, O PNE foi elaborado em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtiem/1990) e é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país.

As Diretrizes Curriculares para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais de Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, foram instituídas pela Resolução CEB nº2, em 1999, que no artigo 5º, parágrafo 2º, estabelece o seguinte:

§2º Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos.+

Há uma proposição de valorização das competências das crianças em relação à aprendizagem, destacando-se a importância de seus esforços a respeito de como constroem e se apropriam do conhecimento. Verifica-se uma concepção de criança e de aprendizagem bem diferente daquelas que vigoravam nas décadas anteriores.

contempla a prática como aspecto intrínseco à formação do professor, portanto, a experiência que se constitui no tempo do trabalho e em espaços além da escola, como família, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, manifestações culturais, etc. Conforme o seguinte artigo:

Art. 7º - A prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, deve cumprir o que determinam especialmente os artigos 1º e 61 da Lei 9.394/96 antecipando, em função da sua natureza, situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, nos termos do disposto no artigo 13 da citada Lei.

§1º A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática.

§2º O efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos alunos em formação, é parte integrante e significativa dessa área curricular.+

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN), elaborado em 1998, teve como objetivos nortear a prática educacional das crianças de 0 a 6 anos e buscar soluções para superar a tradição assistencialista das creches e antecipar a escolaridade das pré-escolas. Organizado inicialmente em três volumes, compõe-se da seguinte maneira: o primeiro volume consta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando idéias e práticas correntes, que foram utilizadas para definir objetivos gerais da Educação Infantil e organizar o trabalho pedagógico por eixos. Os eixos foram agrupados nos volumes dois (eixo formação pessoal e social, que envolve processos de construção da identidade e autonomia) e três (eixo conhecimento de mundo, que abarca a construção das diferentes linguagens pelas crianças e relações com os objetos de conhecimento). Posteriormente, também foi elaborado o volume quatro, contendo orientações para o trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais.

Na seqüência da elaboração de políticas, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, instituídas em 1999, consistindo em mais uma ferramenta para a qualidade do atendimento em creches e pré-

Os princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As diretrizes determinam três fundamentos norteadores:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I . As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.+

Em relação ao cuidar e ao educar, no inciso III ficam evidentes estes aspectos e ainda a relevância quanto ao desenvolvimento global da criança:

b) . As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.+

A publicação do documento - Política Nacional de Educação Infantil - pelo Ministério da Educação, estabelecendo objetivos, diretrizes e metas para os dez anos seguintes, fortaleceu a idéia do cuidar e do educar enquanto aspectos indissociáveis da Educação infantil, bem como a necessidade de uma profunda, permanente e articulada comunicação+ com a família. A PNEI foi elaborada através de oito seminários regionais<sup>8</sup> realizados no país, com a contribuição dos gestores públicos que contemplaram as especificidades de cada região. Em linhas gerais, a PNEI enfatiza, em suas diretrizes, objetivos e metas, a indissociabilidade entre o cuidado e a educação; a oferta do atendimento como dever do Estado, direito da criança e opção da família; e o dever das instituições de educação infantil quanto à elaboração e à avaliação, com a participação de professores e professoras, das propostas político-

<sup>8</sup> Belo Horizonte, Natal , Recife, São Paulo, Porte Alegre, Goiânia e Manaus.

Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que trata da formação inicial e continuada, inclusive de professores não-docentes, deve ser assegurada a todos pelos sistemas de ensino. A articulação entre as políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades além de outras organizações da sociedade civil também aparece como princípio. A expansão do atendimento está estabelecida em percentuais e prazos (até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 6 anos devem ser atendidas). O apoio em relação a equipamentos, infra-estrutura e o estabelecimento de parâmetros de qualidade estão colocados como desafios permanentes.

Assim, observa-se avanços legais e políticos quanto ao atendimento à criança, no Brasil. KUHLMANN Jr. e FERNANDES afirmam que:

Assim como mudam os mais variados aspectos da atividade humana, a relação da sociedade com a infância não poderia permanecer estática. Ao longo dos séculos XIX e XX, multiplicam-se as propostas e as ações dirigidas às crianças, na legislação, nas políticas públicas, na educação e na saúde, no mercado, etc.+(KUHLMANN Jr e FERNANDES, 2004, p. 18).

Todavia, novas concepções acerca do desenvolvimento infantil (cognição, linguagem afetividade, sexualidade) e novos atores passam a permear as propostas pedagógicas e políticas de atendimento à criança. Conforme analisa KRAMER:

Nos últimos anos, mesmo no quadro nacional de desmobilização da Sociedade Civil, a luta pela educação da infância permanece, nos fóruns estaduais, na rede de creches e no interfóruns, organizados para encaminhar de modo coletivo questões centrais da política de educação infantil.+(KRAMER, 2006, p. 802).

Desta forma, concluímos este capítulo sobre as políticas de atendimento à criança no Brasil, desde meados do século XIX até o momento atual. Apesar dos avanços políticos e legais, assegurar o direito da criança à



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ua, principalmente para aquela que se situa no

Este capítulo tem como finalidade situar as questões orientadoras deste estudo, apresentando os procedimentos metodológicos que permitiram investigar e colher os dados que possibilitaram alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Além disso, descreve a região na qual realizamos este trabalho, que compreende os municípios de Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Minas Novas e Virgem da Lapa. São municípios da zona rural do Vale do Jequitinhonha/MG que possuem Associações Comunitárias e que desenvolveram o Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis. As Associações são conveniadas ao Fundo Cristão para Crianças, organização não-governamental mantenedora de programas sociais na região há aproximadamente 40 anos.

## **2.1 A pesquisadora e o objeto de pesquisa**

Ao iniciar a discussão sobre os procedimentos metodológicos, consideramos importante descrever um pouco a trajetória da pesquisadora e seu envolvimento com o objeto de pesquisa. Por se tratar de uma trajetória pessoal, a primeira pessoa do singular será usada na descrição dessa experiência.

Minha primeira experiência com Educação Infantil foi como ajudante de sala numa classe de maternal, na escola infantil+aberta em meu bairro por minha irmã mais velha. Tempo de muito trabalho, pois alugamos um cômodo com banheiro e um enorme quintal. Lugar abandonado, cheio de mato, com problemas hidráulicos e elétricos. Com entusiasmo, toda a família se envolveu naquela empreitada: capinas, pinturas, pequenas reformas, aos poucos o ambiente tornou-se alegre e acolhedor. Minha mãe costurava os uniformes das crianças, que aos poucos foram matriculadas. Começamos o ano letivo de 1988 com 28 crianças. A escolinha foi crescendo e no ano seguinte nos mudamos para um local maior. Também abandonado, com os mesmos problemas já citados, lançamos mão de soluções semelhantes às do primeiro

veram que ser feitos no início daquele novo ano conjuntura econômica da época, não foi possível continuar aquele sonho. No entanto, eu e todas as minhas irmãs, até hoje, estamos envolvidas com a educação. Cursando o Magistério (1990 a 1992), continuei trabalhando como professora em várias escolas infantis. Em 1998 ingressei no curso de Pedagogia da UFMG. Foi uma experiência longa, que me proporcionou um aprendizado muito rico, pois entre teoria e prática tive a oportunidade de conhecer e atuar em %escolinhas+ que se pautavam numa linha educativa mais tradicional, e, em uma outra que se lançava em experiências inovadoras e criativas, baseada no trabalho de problematização do cotidiano da infância, tendo a Arte e a Educação Ambiental como pilares do trabalho pedagógico. Nossa prática era fortalecida com muitas discussões realizadas na faculdade e novos estudos surgiam a partir de questões coletivas que emergiam do trabalho.

No ano 2000, fui trabalhar como contadora de estórias numa distribuidora de livros. O meu trabalho era alimentar a fantasia e o imaginário das crianças através de estórias e brincadeiras, tendo como objetivo o incentivo à leitura. Neste período, comecei a dar cursos para professores nas escolas da capital e no interior de Minas sobre aquela temática.

Em 2003, há quatro anos graduada em Pedagogia pela UFMG, comecei a trabalhar, como assessora pedagógica, no Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis, da Organização Não-governamental Fundo Cristão para Crianças. Programa de nome grande, difícil de abreviar, por isso apelidado pela equipe de assessores de Programa EI (Educação Infantil). A linha de ação deste programa consistia na formação em serviço para educadoras infantis ligadas às Associações Comunitárias localizadas na região do Vale do Jequitinhonha/MG. Período de experiências intensas e significativas em minha vida, pois como belorizontina e %lita urbana+, passei a adentrar no meio rural. Conheci muita gente simples, dotada de muita sabedoria e força, na luta por uma vida melhor no campo. Apesar das situações típicas do meio rural (transportes escassos e distância das comunidades), alegria e motivação para aprender era o que não faltavam no grupo de educadoras com o qual trabalhei.

Programa foi premiado pela Fundação Abrinq, pois a iniciativa era pioneira na região, na medida em que garantia os direitos da criança, em razão da oferta com qualidade da Educação Infantil. O ano de 2005 foi marcado pela sistematização coletiva da experiência, organizada através de reuniões com as famílias das crianças das creches, educadoras e membros das Associações Comunitárias, além da equipe de assessores do Programa. Esta premiação não teve como objetivo recompensa financeira e sim a idéia de divulgar, *on-line*, uma experiência de Educação Infantil no campo, realizada com múltiplos saberes, relacionados à vida do homem do campo. Mas o compromisso não terminou ali. Entre razão e paixão, conhecimento sistematizado e sabedoria popular, rigor científico e militância política, fui compreendendo que ainda há muito que fazer pela infância no Brasil, em especial por aquela que se localiza no campo, local onde o direito, historicamente, dificilmente se aproxima da realidade. Esta é a razão pela qual esta pesquisa foi feita.

## 2.2. A educação no campo

Feita a exposição dos motivos subjetivos que me envolveram com a prática pedagógica, os estudos e esta investigação sobre Educação Infantil, passaremos a situar as questões orientadoras que nos ajudaram a traçar os objetivos de nossa pesquisa. Além disso, faremos uma descrição da região na qual nosso estudo foi realizado.

A região do Vale do Jequitinhonha tem sido considerada como um dos grandes bolsões de pobreza do país, e no espaço sócio-geográfico dos municípios selecionados (Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Minas Novas e Virgem da Lapa), foi desenvolvido o Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis (PFSEI), que consistiu na oferta de atendimento à criança de 0 a 6 anos, através da Educação Infantil, e na

Em seguida, apresentaremos estratégias de realização desta pesquisa, que nos permitiram coletar dados cujas análises nos aproximam de determinadas explicações sobre o acesso ao direito à Educação Infantil no contexto rural.

Para situar melhor o objeto desta pesquisa, recorreremos aos dados oficiais sobre educação no campo. Destacamos a dificuldade de encontrar elementos que fundamentassem a discussão sobre políticas públicas quanto à Educação Infantil no campo, pois os poucos dados encontrados estavam dispersos e inseridos nas informações sobre Ensino Fundamental, com recorte no atendimento às crianças de 4 a 6 anos. Assim, julgamos pertinente utilizar o diagnóstico realizado pelo Fundo Cristão para Crianças, no ano de 1999, acerca do atendimento à criança de 0 a 6 anos, através da oferta Educação Infantil, em determinados municípios de atuação da citada ONG na região do Vale do Jequitinhonha/MG. Mais adiante retornaremos àquele diagnóstico. Entretanto, a compreensão do contexto educacional é de grande importância para se pensar em políticas públicas e Educação Infantil no campo, o que nos ajuda, inclusive, a entender melhor que tipo de atendimento está disponível para a criança camponesa, já que é para o campo que ela, provavelmente, se destinará.

De acordo com os dados divulgados pelo Censo Demográfico 2000, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do Brasil encontra-se na zona rural. Aproximadamente 32 milhões de pessoas que residem na área rural encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola), em comparação aos que residem na área urbana. No que se refere ao capital físico, em 2000, enquanto na zona urbana o rendimento médio mensal dos chefes dos

---

<sup>9</sup> No período da implementação do Programa, a oferta de Educação Infantil destinava-se às crianças de 0 a 6 anos. Atualmente, em Minas Gerais, a Educação Infantil é ofertada para crianças de 0 a 5 anos.

torno de R\$ 854,00, no campo ele representava a média de R\$ 328,00<sup>10</sup>.

Quanto ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população residente no campo são importantes indicadores da negligência histórica das políticas educacionais voltadas para o campo. Os dados mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (3,4 anos) corresponde à quase metade da estimada para a população urbana (7,0 anos), ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade.

No campo, o índice de analfabetismo é preocupante. Segundo o Censo Demográfico, 29,8% da população adulta da zona rural são analfabetos, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. A taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos de quatro séries do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao acesso à educação, para a população de 7 a 14 anos, a taxa de atendimento de 96,4% encontra-se bastante próximo da universalização. A capacidade instalada para o Ensino Fundamental revela um atendimento 26,7% superior à população-alvo, possivelmente em função do atendimento daqueles alunos com defasagem escolar que estão fora dessa faixa etária. Os dados da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (PNAD 2000) apontam que enquanto na área urbana 97% das crianças na faixa etária de 10 a 14 anos estão na escola, na área rural a porcentagem é de 95%. Apesar de o indicador ratificar que a questão do acesso não é um grande problema, a dinâmica da permanência na escola e da qualidade do ensino oferecido é um fator que contribui para o atraso escolar. Enquanto na área urbana 50% das crianças que freqüentam a escola estão com atraso, na área rural esse contingente é ainda maior, ou seja, 72% dos alunos.

---

<sup>10</sup> Para a análise desses valores, é importante considerar que no meio rural, diferentemente do meio urbano, a subsistência vincula-se ao rendimento salarial e a outras possibilidades locais (soma do rendimento mensal de trabalho com o rendimento proveniente de outras fontes. Censo, 2000).

escolarização bruta<sup>11</sup> como índice próximo da oferta. É interessante observar-se que o atendimento na Educação Pré-Escolar e no Ensino Médio, diferentemente do Ensino Fundamental, ainda está bem menor que a demanda em potencial definida pela população em idade adequada para esses níveis de ensino. Se pensarmos que a educação do campo deve "assegurar a oferta de escolas próximas ao local de residência em quantidade e qualidade adequadas", essa situação é ainda mais alarmante. Na área rural, apenas existe oferta para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17.

A rede de ensino da Educação Básica da área rural, de acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2002, representa 50% das escolas do país, o que corresponde a 107.432 estabelecimentos. Aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferecem, exclusivamente, o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Esta rede atende a 8.267.571 alunos que representam 15% da matrícula nacional e tem predominância na oferta do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Os alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série correspondem a 59% dos alunos da área rural.

As características das escolas rurais de Educação Básica se apresentam em função da dispersão da população residente. Os estabelecimentos são, em sua grande maioria, de pequeno porte. Cerca de 70% dos estabelecimentos que oferecem Ensino Fundamental de 1ª a 4ª atendem até 50 alunos e neles estão matriculados 37% do alunado da área rural desse nível de ensino. Entretanto, para o período de 1996/2002, conforme dados do Censo escolar 2002, observa-se uma tendência de melhoria no fluxo escolar, em função da adoção de políticas educacionais voltadas para o atendimento destes alunos em escolas urbanas, como por exemplo, o apoio do transporte escolar. O que ocorre, com esta medida, é o deslocamento dos alunos do campo para as áreas urbanas.

---

<sup>11</sup> Relação entre a matrícula total em determinado nível de ensino e a população residente na faixa etária aconselhável para esse mesmo nível de ensino.

inclusão do levantamento de dados relativos ao compreender como determinadas políticas têm tratado a educação no campo. Os movimentos sociais buscam fixar o homem no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejam cultivar. Observa-se um movimento contrário referente à política de transporte escolar, pois esta prática retira alunos da zona rural para levá-los às escolas ou núcleos urbanos. O Censo Escolar de 2002 apurou o atendimento para 3.557.765 alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio residentes na zona rural. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e apenas 33% ficam nas escolas rurais. No caso do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, das 1.146.451 crianças atendidas, somente a metade é transportada para escolas localizadas na zona urbana. Esse percentual aumenta no caso das séries finais do Ensino Fundamental. Dos 1.814.715 alunos residentes no campo que são atendidos pelo transporte escolar público, 69% têm como destino uma escola urbana, o que sugere a carência de escolas rurais que oferecem esse tipo de ensino. No Ensino Médio a situação é pior, pois 94% daqueles atendidos pelo transporte escolar público freqüentam escolas urbanas.

As turmas multisseriadas ou unidocentes representam uma realidade comum no meio rural, pois 64% escolas rurais foram encontradas nesta situação, conforme apontamentos do Censo Escolar 2002. Essas escolas atendem a 1.751.201 alunos, resultando em turmas com, aproximadamente, 27 alunos. Estudos como os de Silva; Morais e Bof (2006)<sup>12</sup> mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. A precariedade da estrutura física e a sobrecarga de trabalho dos professores geram alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino-aprendizagem. A permanência dos professores em escolas isoladas está relacionada a sua escolaridade, pois logo que adquirirem uma formação adequada, solicitam remoção para a cidade. Há, ainda, o agravante de que nas escolas rurais os salários tendem a ser menores e acabam se constituindo em mais um elemento que determina a intensa rotatividade desses profissionais da

---

<sup>12</sup> Bof, Alvana Maria; Sampaio *et al.* A educação no Brasil rural. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

esses fatores contribui para o baixo desempenho  
índices de permanência deles na escola.

Há grandes diferenças entre as diversas modalidades de educação rural. Os alunos do campo estão em situação muito pior que os alunos urbanos, como também existem diferenças entre alunos do campo, conforme a modalidade na qual estão inseridos. Nas escolas rurais multisseriadas, menos de 1% dos alunos têm acesso a insumos pedagógicos como computadores, e não chega a 2% o acesso a bibliotecas. Até a eletricidade, que deveria ser universal, chega a apenas 53% desses alunos.

Mas as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas não se restringem à carência de insumos e estrutura física. Outros problemas como a falta de condições adequadas de trabalho, a baixa qualificação docente, a intensa rotatividade de professores e a sobrecarga de trabalho são apontados em outros estudos. A permanência dos professores na escola rural isolada está relacionada com sua formação, mas logo que ele se forma, pede remoção para a cidade, uma vez que na escola urbana pensa em poder trabalhar menos e receber melhor salário (Withaker, Antuniassi, 1992, *apud* Bof).

A rede municipal é responsável por 93% dos estabelecimentos da zona rural que ministram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Dos 353 estabelecimentos privados, 51% são particulares, 31% são mantidos por empresas, 10% por ONGs, 8% por sindicatos de trabalhadores e associações/cooperativas.

Quanto aos recursos disponíveis na escola, ainda para aquelas que oferecem Ensino Fundamental, 21% não possuem energia elétrica, afetando 27,7% do total de alunos das áreas rurais. Apenas 5,2% dispõem de biblioteca, comprometendo a aprendizagem de 65,7% dos alunos, e menos de 1% oferece laboratório de ciências, de informática e acesso à internet.

Com relação à situação dos docentes, existem 354.316 professores atuando na Educação Básica no campo, o que representa 15% dos

país. No Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, a habilitação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. A existência de professores sem habilitação mínima para o desempenho das atividades escolares corresponde a 8,3% na zona rural. Na zona urbana, esse contingente corresponde a 0,8%. Nas séries finais do Ensino Fundamental, o percentual de docentes com apenas o Ensino Médio completo corresponde a 57% do total. São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários, pois enquanto os professores da zona rural do Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries recebem um salário de R\$296,34, na zona urbana o salário é de R\$619,45. Há, portanto, uma variação de 109%, conforme os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2001.

Os dados do IBGE apontam que 55,3% da população brasileira era rural em 1960, e diminuiu para 18% em 2002. Para VEIGA (2002), no entanto, esses dados estão subestimados, uma vez que a definição de rural utilizada pelo IBGE não incorporava com fidedignidade a ruralidade existente no Brasil. Conforme a contagem dos censos demográficos, os municípios deveriam indicar sua zona urbana e rural, o que ocasionou que fosse considerada urbana toda a população de pequenos municípios com baixa densidade populacional, valores e cultura essencialmente rurais. O citado autor propõe uma estratificação que utiliza critérios internacionais de localização dos municípios, densidade demográfica e tamanho de sua população. Esta perspectiva indica um total de 4.490 municípios que deveriam ser classificados como rurais e a população essencialmente urbana seria de 58%.

Os dados acima apresentados demonstram uma tensão entre o urbano e o rural, numa perspectiva comparativa. É necessário repensar as condições da educação do campo tendo como referência o próprio campo e não tanto a cidade, como temos observado. Mudanças aceleradas têm ocorrido no campo, o que reflete a crescente politização dos seus sujeitos. Entretanto, o que se percebe é um descompasso entre as ações e proposições do homem do campo e os dados recolhidos e divulgados principalmente por órgãos oficiais.

## Óblicas e as especificidades na legislação

A Constituição Federal do Brasil de 1988 promulgou a educação como direito público independentemente da residência do cidadão, em zona urbana ou rural. Conclamou também os direitos de eqüidade e o respeito às diferenças. No entanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ou seja, oito anos após a referida Constituição, é que se reconheceu a concepção de mundo rural defendida pelos movimentos sociais do campo e se estabeleceram as normas para a educação no meio rural:

Art. 28 . Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A mencionada legislação colaborou para que as Constituições dos Estados indicassem a adaptação dos currículos e calendários às características e necessidades das regiões. Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo, determinando as mencionadas adaptações, com exceção da Constituição do Rio Grande do Sul, que descreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país<sup>13</sup>. Os demais Estados, com redações diferentes, repetem o mesmo princípio proclamado na Constituição Federal.

Segundo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a idealização da cidade que inspira a maior parte dos textos legais, consegue, no máximo, indicar a necessidade de se fazer adaptações da educação escolar às condições de vida do campo. A atuação dos movimentos sociais vem modificando o cenário da educação no campo e as instâncias oficiais apresentam mudanças, pois as citadas Diretrizes foram aprovadas pelo

<sup>13</sup> Diretrizes Operacionais para Educação nas Escolas do Campo (2002) p. 20.

educação, colocando em evidência muitas iniciativas sociais para a educação do campo.

Estas são conquistas políticas importantes dos trabalhadores e trabalhadoras do campo nas lutas por direitos, que vêm pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal. No Ministério da Educação e Cultura, há um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, com representantes de movimentos sociais e uma Coordenadoria da Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) (CALDART, 2004, p. 14)

Determinadas políticas adotadas nos anos 90 também beneficiaram a educação nas zonas rurais. Dentre essas políticas estão: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef);<sup>14</sup> o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE); o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Bolsa-Escola e o Brasil Sorridente.

Segundo Bof (2006), foram iniciados, além disso, dois programas que beneficiam predominantemente o meio rural. O primeiro deles é a Escola Ativa, um programa específico para as escolas multisseriadas, que utiliza uma metodologia adaptada da experiência colombiana da Escuela Nueva. Até 2003, o modelo foi implementado pelo programa Fundescola do Ministério da Educação em 4.302 escolas multisseriadas rurais (7% do total) de 558 municípios. O outro programa é o Proformação, que consiste na habilitação de professores à distância, destinado àqueles que não possuem habilitação e que atuam de 1ª a 4ª série e em classes de alfabetização nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A maior parte (80%) dos 35 mil professores atendidos atua em zonas rurais.

---

<sup>14</sup> Dados mostram que o Fundef contribuiu para o aumento da cobertura escolar, muito embora os problemas com desempenho e progressão dos alunos permaneçam.


ções sobre a educação no campo, nos últimos anos, foi verificada na revisão da literatura, o que indica a gravidade desse contexto, pois a escassez de dados e análises sobre esse tema sinaliza o tipo de tratamento que a questão tem merecido. Segundo Bof *et al* (2006), em um levantamento dessa temática, Rocha & Soares (1999) concluíram que no período de 1987 a 1999, apenas 1% das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) aborda a educação no campo.

Observou-se, no decorrer desta pesquisa, uma carência de informações mais precisas e avaliativas sobre as alternativas existentes para a educação no campo. Poucos estudos têm se dedicado a analisar os processos de implementação e os resultados de tais experiências, o que poderia auxiliar tanto o governo federal quanto os governos estaduais e municipais na formulação de políticas efetivas para a melhoria da educação no campo.

#### **2.4. Situando a região do Vale do Jequitinhonha**

A região do Vale do Jequitinhonha localiza-se ao nordeste do Estado de Minas Gerais. Limita-se ao norte com o Estado da Bahia e com a bacia do Rio Pardo, a oeste com a bacia do Rio São Francisco e ao sul com as bacias dos rios Doce e Mucuri. Horizontalmente é cortada pelo rio Jequitinhonha, que segue seu curso pelo Estado da Bahia e deságua no oceano Atlântico no município de Belmonte. A região, que inicialmente pertenceu à Bahia (até o final do século XVII), foi incorporada ao estado de Minas Gerais após a descoberta de diamantes no tijuco (região de Diamantina).

## Figura 1. Mesorregião do Jequitinhonha

**Estado:**  Minas Gerais  
**Mesorregiões** Central Mineira, do Vale do Mucuri e  
**limitrofes:** Vale do Rio Doce



A **mesorregião do Jequitinhonha** é uma das doze mesorregiões do estado brasileiro de Minas Gerais. É formada pela união de 51 municípios agrupados em cinco microrregiões

Fonte: [www.brasileirosnoexterior.com/?valedojequitinhonha](http://www.brasileirosnoexterior.com/?valedojequitinhonha). Acesso em

24 março 2008

Com uma área de 50.143,249 km<sup>2</sup>, possui uma população de 691.798 habitantes, equacionando 13,8 hab/km<sup>2</sup>. Conforme os indicadores, IDH médio 0,659 (PNUD/2000), PIB R\$1.817.473.340,00 (IBGE 2003) e PIB *per capita* R\$2.642,62 (IBGE/2003), a região está classificada como uma das mais pobres do Estado de Minas Gerais. É popularmente conhecida como **Wale da Miséria+**.

Conforme o Censo 2000, as outras cinco regiões brasileiras com maior número de sem-renda, dentre as 21 com menor renda média, eram o sertão alagoano (20,5%), o agreste potiguar (20,4%), o agreste alagoano (18%), o sertão sergipano (16,1%) e o norte cearense (16%). O Vale do Jequitinhonha também ocupa a 21<sup>a</sup> colocação entre as mesorregiões (agrupamento de microrregiões) com menor rendimento mensal dos responsáveis pelos domicílios: R\$ 309,08. A média brasileira é de R\$ 769,00. A base econômica da região é a agricultura de subsistência, de onde os pequenos produtores do semi-árido tiram seu sustento. Sobre as condições sócio-econômicas dos camponeses, MARTINS afirma que:

ção antropológica e sociológica, os camponeses quase foram tratados como depositários e agentes culturais, vítimas irremediáveis do tradicionalismo conservador, vítimas e patrocinadores do atraso.+(MARTINS, 1989, p. 17).

Apesar de ser uma região de pluriatividade (agricultura, comércio, serviços), o baixo índice de empregos é constante e contribui para o agravamento da situação. O Censo 2000 apontou que 22.316 (14,1%) chefes das 157.799 residências da região não tinham nenhuma renda. Isso significa dizer que eles estavam excluídos de qualquer assistência governamental, já que foram consideradas como renda, aposentadorias, pensões pagas pelo INSS e programas de renda mínima dos governos estaduais e federal, como o Bolsa-Escola. Considerando a média de quatro pessoas por residência, são pelo menos 90 mil pessoas na indigência, ou 13,2% da população dele. A migração sazonal tem sido a alternativa

encontrada pelos moradores para amenizar a situação, pois os homens saem em busca de trabalhos temporários em outros estados, como o corte de cana ou a colheita do café. As mulheres, apelidadas de *viúvas de marido vivo*, se tornam arrimos de família, assumindo todo tipo de trabalho (inclusive braçal, nas lavouras) que surge por longo período no ano.

A região é, portanto, fornecedora de mão-de-obra assalariada e temporária, pois entre abril e novembro, a migração ocorre para o corte de cana em São Paulo, e entre junho e setembro, para a colheita de café, no sul de Minas. Assim, a região constrói laços com a economia nacional através de mão-de-obra assalariada por causa da insuficiência da agricultura de subsistência, que não possibilita o sustento necessário para o camponês e sua família e não produz condições financeiras (valor monetário) para os moradores daquela região. STAVENHAGEN (1979) afirma que a migração é um movimento presente em todo o país e se diversifica em certos aspectos. Conforme o autor,

ênças demográficas dos problemas econômicos (não só são importantes. As populações rurais em áreas rurais estão se tornando cada vez mais populações rurais. O êxodo rural e a hipertrofia urbana prevalecem em toda a parte; mas as migrações intra-rurais também desempenham uma parte importante no processo. Algumas dessas migrações são permanentes, outras são parciais e temporárias. Um aspecto importante destas é a migração de mão-de-obra em base sazonal. Assim muitas comunidades são fornecedoras regulares de mão-de-obra sazonal e se acham desprovidas de homens fisicamente capazes (e muitas vezes sem mulheres jovens, que buscam emprego doméstico ou fabril) durante parte do ano. Na maior parte das vezes, novos elos são estabelecidos entre a comunidade rural e a cidade, através de membros daquela que para lá foram.+(STAVENHAGEN, 1979, p.30).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um indicador internacional sócio-econômico de qualidade de vida, classificado por países e regiões a partir do PIB (Produto Interno Bruto), com o objetivo de compreender e analisar o progresso e a evolução das condições de vida e bem-estar de uma população. Nos municípios, a aferição do IDH é realizada pela renda familiar da população, o que permite a obtenção de dados mais precisos. Conforme o IDH-MG 2000 e os dados da Organização das Nações Unidas (ONU), os três indicadores do IDH dos municípios estudados estão abaixo da média estadual, apesar de, no período de 1991-2000, terem crescido nos quesitos renda, educação e longevidade. Considerando as classificações para o IDH (entre 0,2 e 0,5 o índice é baixo; entre 0,5 e 0,8 o índice é médio e entre 0,8 e 1,0 o índice é alto), nenhum dos municípios pesquisados apresentou IDH alto, sendo que Berilo possui o maior IDH municipal (0,762) e Minas Novas possui o mais baixo indicador (IDH-M 0,633).

## envolvimento Municipal (IDH)/ MG Ë 2000

Município	Índices			
	Esperança de vida (IDHM-L)	Educação (IDHM-E)	PIB (IDHM-R)	Des. Humano Municipal (IDH- M)
Berilo	0,762	0,750	0,528	0,680
Virgem da Lapa	0,711	0,728	0,553	0,664
Francisco Badaró	0,729	0,691	0,519	0,646
Chapada do Norte	0,729	0,672	0,522	0,641
Minas Novas	0,702	0,690	0,508	0,633

Fonte: ONU/2000.

Conforme o Censo 2000, todos os municípios acima citados possuem abastecimento de água em forma de rede geral para mais da metade da população, exceto Minas Novas, que ainda não conseguiu atingir nem a metade. No entanto, sabe-se que em épocas de estiagem os poços costumam secar em muitos municípios. Os problemas de saneamento básico também estão presentes. Este tipo de serviço público ainda não atingiu a totalidade da população, o que indica a vulnerabilidade a doenças endêmicas.

Nesse contexto, o que significa ser criança no Vale do Jequitinhonha? A infância no Vale cresce acostumada com situações de fome, com o afastamento dos pais que vão para o corte de cana ou a colheita de café, com a prostituição e com o alcoolismo, que são reflexos da falta de perspectivas. Quanto à educação, o que é oferecido a essa infância no campo são escolas distantes das casas e em condições muito precárias, conforme estatísticas mostradas anteriormente. Esse tipo de condição educacional fomenta o analfabetismo, a mão-de-obra não qualificada, poucas oportunidades e más condições de trabalho.

le da Miséria+ que a música e o artesanato produzidos mostram a riqueza da cultura daquele lugar, levando para o mundo o interior de um país chamado Brasil. É nesse Vale que ainda se encontra uma infância que até então brinca de roda e que constrói seus próprios brinquedos, como carrinhos de lata, piões e bonecas de sabugo. O estudo de GEBARA (2004) demonstra que é nesse Vale que ainda são cultivados valores como a solidariedade entre as famílias, e que se perpetua o significado das comemorações diversas e das festas religiosas, como fatores imprescindíveis para a identidade cultural e a resistência de um povo, com destaque para a figura da mulher camponesa.

A seguir, apresentaremos alguns dados para melhor caracterizar os municípios da amostra intencional deste estudo, especificando dados dos referidos municípios nos quais estão situadas as Associações Comunitárias, que até o presente momento ainda possuem convênio<sup>15</sup> com o Fundo Cristão para Crianças (FCC) a fim de desenvolver o Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis (PFSEI) e o atendimento à criança de 0 a 6 anos. Conforme a tabela nº.2, os municípios onde se situam as Associações Comunitárias, que possuem o (PFSEI) e que foram selecionados intencionalmente<sup>16</sup> para esta pesquisa são Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Minas Novas e Virgem da Lapa:

---

<sup>15</sup> No decorrer do processo algumas associações foram desligadas do Programa, pois passaram a receber recursos e orientações de outras instituições (prefeitura ou instituição religiosa, por exemplo).

<sup>16</sup> Os critérios de seleção estão explicitados no capítulo sobre a metodologia adotada.

## 2.4.1.1. Dados gerais dos municípios

Município	Associação	Área (km <sup>2</sup> )	Data de instalação	Microrregião	Distância até a capital
Berilo	ARAI	586,75	1963	Capelinha	545 km
Chapada do Norte	ACHANTI	827,96	1963	Capelinha	555 km
Francisco Badaró	AMAI	463,78	1962	Capelinha	596 km
Minas Novas	AMPLIAR	1.810,77	1730	Capelinha	520 km
Virgem da Lapa	APRISCO	871,89	1948	Araçuaí	716 km

Fonte: SEPLAN - Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral.

O maior município em extensão territorial é o de Minas Novas, com 1810,77 km<sup>2</sup>, e o menor, o de Francisco Badaró, com 463,78 km<sup>2</sup>. O mais antigo é Minas Novas, com data de instalação de 1730, sendo os mais recentes Berilo e Chapada do Norte, com data de instalação de 1963. Minas Novas, apesar de possuir o maior contingente populacional dentre estes municípios (31.551 hab), tem a sua população com maior índice de dispersão pelo território, o que indica um maior distanciamento do centro urbano do município às suas extremidades.

Situamos, a seguir, dados oficiais para melhor caracterizar os municípios, com o objetivo de permitir que o leitor conheça um pouco mais desse Brasil campesino, situado no Vale do Jequitinhonha/MG.

### 2.4.1. O município de Berilo: um pouco de História

A primitiva população de Água Suja teve sua origem ligada às explorações auríferas, às margens do rio Araçuaí, por bandeirantes paulistas, no século XVIII. Em 1817, quando já se encontravam esgotadas as lavras de ouro, a população do arraial de Água Suja se dedicava à lavoura de milho e algodão. Com este último, fabricava-se cobertas e tecidos grossos, além de guardanapos bordados, estes feitos por encomenda e de alto custo. Em 1846 a freguesia foi transferida para o arraial de Sucuriú, sendo mais tarde novamente criada, modificando-se sua denominação em 1877 para Água

l de Berilo data de 1923, mas a criação do Minas Novas, só ocorreu em 1963. Em 1991 a população municipal era de 17.749 habitantes, sendo 2.111 na sede. O quadro abaixo demonstra as características geográficas e os indicadores do município:

**Tabela nº. 3: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Berilo/MG**

#### **Características geográficas**

<u>Área</u>	586,752 <u>km<sup>2</sup></u>
<u>População</u>	12.790 <u>hab.</u> est. <u>2006</u>
<u>Densidade</u>	21,8 <u>hab./km<sup>2</sup></u>
<u>Fuso horário</u>	<u>UTC-3</u>

#### **Indicadores**

<u>IDH</u>	0,680 <u>PNUD/2000</u>
<u>PIB</u>	<u>R\$</u> 146.635.720,00 <u>IBGE/2003</u>
<u>PIB per capita</u>	<u>R\$</u> 11.387,41 <u>IBGE/2003</u>

Fonte: Prefeitura Municipal de Berilo  
(Acesso em fevereiro 2008).

#### **2.4.1.2. A Associação Comunitária (ARAI)**

Associação Rural de Assistência Infantil (ARAI) foi fundada em 1980, com duração por tempo indeterminado. É uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter social, apartidária, sem distinção de raça, condição social, credo político ou religioso, nacionalidade, profissão, sexo, sendo gratuitos os serviços prestados, de acordo com o plano aprovado pelo Conselho Nacional de Assistência Social . CNAS. A instituição ARAI é conveniada ao Fundo Cristão Para Crianças . CCF/Brasil, seu principal financiador.

Programa de Educação Infantil<sup>17</sup> foi iniciado em áreas rurais, sendo o atendimento duas vezes por semana, chegando a monitora (hoje, educadora infantil) a atender duas comunidades revezando os dias da semana. A construção do espaço físico se deu em parceria com a prefeitura e a comunidade. Em 1999, período em que o diagnóstico foi realizado, a ARAI atendia, em 14 Centros Infantis, 250 crianças, com 14 educadoras infantis e 02 educadoras sociais.

#### **2.4.2. O município de Chapada do Norte: um pouco de História**

Fundado em 1728, o arraial de Santa Cruz da Chapada surgiu em decorrência direta da descoberta e exploração de ouro à margem esquerda do rio Capivari. Dois povoados, denominados Paiol e Itaipaba, que se formaram por volta de 1728, quando se repartiu o ribeirão do Bom Sucesso, deram origem à Chapada do Norte. Por quase um século, a extração de ouro foi a principal atividade de Chapada. Paralelamente à mineração, a população, composta por cerca de 600 indivíduos, se dedicava à agricultura, destacando-se o cultivo de arroz, feijão e milho. Em princípios do século XIX, o povoado passou a se beneficiar de sua estratégica localização, à margem da estrada que servia às zonas de maior plantio de algodão, o que propiciou que um grande movimento de viajantes com destino ao Rio de Janeiro e utilizassem do local como ponto de descanso. Do seu período de apogeu, Chapada do Norte conserva rico patrimônio cultural, representado por monumentos religiosos como a igreja matriz de Santa Cruz e as capelas de Nossa Senhora do Rosário, Bom Jesus da Lapa e Nossa Senhora da Saúde.

Sua população estimada em 2004 era de 14.935 habitantes. É conhecido por ser o segundo município mais pobre do estado de Minas Gerais, sendo que a maior fonte de renda da sua população são os programas assistenciais do governo, seguido das pensões por aposentadorias e da emigração anual de boa parte dos homens do município para o corte de cana

---

<sup>17</sup> O atendimento às crianças, através da Educação Infantil começou, na maioria dos municípios, na década de 80. Entretanto, o Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis, como o próprio nome já diz . formação do educador - começou em 1999.

seguir, apresentamos algumas características

**Tabela nº. 4: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Chapada do Norte/MG**

<b>Características geográficas</b>	
<b>Área</b>	827,958 <u>km<sup>2</sup></u>
<b>População</b>	14.807 <u>hab. est. 2006</u>
<b>Densidade</b>	17,9 <u>hab./km<sup>2</sup></u>
<b>Fuso horário</b>	<u>UTC-3</u>
<b>Indicadores</b>	
<b>IDH</b>	0,641 <u>PNUD/2000</u>
<b>PIB</b>	<u>R\$ 24.964.792,00 IBGE/2003</u>
<b>PIB per capita</b>	<u>R\$ 1.664,43 IBGE/2003</u>

Fonte: Prefeitura Municipal de Chapada do Norte (Acesso em fevereiro 2008).

#### **2.4.1.2. A Associação Comunitária ACHANTI**

Associação Chapadense de Assistência às Necessidades do Trabalhador e da Infância (ACHANTI), com sede na rua Vênus nº. 44, foi fundada aos vinte e dois dias do mês de dezembro no ano de 1982, com duração por tempo indeterminado. É uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter social, apartidária, sem distinção de raça, condição social, credo político ou religioso, nacionalidade, profissão, sexo, sendo gratuitos os serviços prestados, de acordo com o plano aprovado pelo Conselho Nacional de Assistência Social . CNAS. A instituição ACHANTI é conveniada ao Fundo Cristão Para Crianças . CCF/Brasil, seu principal financiador. As comunidades atendidas pela instituição são extremamente carentes, com um grande número de crianças com idades entre 0 a 6 anos. O atendimento às crianças destas comunidades iniciou-se em 1988 e ocorreu devido à ausência de qualquer tipo de atendimento a elas. Para iniciar o atendimento foram construídas as creches com a ajuda da mão-de-obra das famílias que seriam beneficiadas com o programa. Não havia uma quantidade

s, seriam atendidas quantas tivessem na  
6 anos.

As monitoras e os serviçais eram pessoas da comunidade que gostavam de crianças e tinham um bom relacionamento social. Então, faziam uma prova escrita elaborada pela equipe e diretoria da instituição ACHANTI, e em seguida faziam uma entrevista. As monitoras recebiam treinamentos oferecidos pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e pelos funcionários da ACHANTI, que faziam oficinas e reuniões para discutirem sobre o uso dos equipamentos, limpeza e preparo dos alimentos.

Com o passar dos anos e os constantes debates entre a ACHANTI e o FCC, as dificuldades enfrentadas e a necessidade de oferecer um melhor atendimento às crianças e às famílias, muitas ações foram feitas no sentido de melhorar a qualidade de vida. Além disso, havia a preocupação de reverter o quadro de discriminação a essas pessoas que são os moradores de comunidades rurais, considerados inferiores, muitas vezes, pelo simples fato de estarem situados no Médio Vale do Jequitinhonha. O município de Chapada do Norte é classificado como um dos cinco mais pobres do estado de Minas Gerais.

Em 1999, a ACHANTI atendia, através da Educação Infantil, 176 crianças em 07 centros infantis, com 07 educadoras infantis e uma educadora social.

### **2.4.3. O município de Francisco Badaró: um pouco de História**

No século XVIII, em decorrência da mineração, os bandeirantes Atanásio Couto e Antônio Farias chegaram à região. As primeiras descobertas de ouro foram feitas no Córrego Sucuriú. O nome Sucuriú deve-se à lenda de que o bandeirante Antônio Farias mandou um escravo procurar um pau para levantar um mastro, por ocasião das festas juninas. Este escravo encontrou uma enorme cobra Sucuri, que supostamente seria do rio Setúbal. Uma outra versão é de que o rio tem forma de uma cobra Sucuri.

a Igreja de Nossa Senhora da Conceição e o local ficou conhecido como Arraial Velho. Em 1943, passou a ser distrito de Minas Novas. Em 1948, a Vila de Nossa Senhora da Conceição de Sucuriú passou a se chamar Francisco Badaró, em homenagem ao Dr. Francisco Coelho Badaró, político de Minas Novas. Em 1962, ocorreu a emancipação político-administrativa, instalando-se como novo município em 1963, quando oficialmente foi denominada Francisco Badaró.

**Tabela nº. 5: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Francisco Badaró**

#### **Características geográficas**

<u>Área</u>	463,777 <u>km<sup>2</sup></u>
<u>População</u>	10.366 <u>hab.</u> est. <u>2006</u>
<u>Densidade</u>	22,4 <u>hab./km<sup>2</sup></u>
<u>Fuso horário</u>	<u>UTC-3</u>

#### **Indicadores**

<u>IDH</u>	0,646 <u>PNUD/2000</u>
<u>PIB</u>	<u>R\$ 20.122.717,00</u> <u>IBGE/2003</u>
<u>PIB per capita</u>	<u>R\$ 1.946,10</u> <u>IBGE/2003</u>

Fonte: Prefeitura Municipal de Francisco Badaró  
(Acesso em fevereiro 2008).

#### **2.4.3.2. A Associação Comunitária AMAI**

Associação Municipal de Assistência a Infância (AMAI) foi fundada em 1981, com duração por tempo indeterminado. É uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter social, apolítica, sem distinção de raça, condição social, credo político ou religioso, nacionalidade, profissão, sexo, sendo gratuitos os serviços prestados, de acordo com o plano aprovado pelo Conselho Nacional de Assistência Social . CNAS. A instituição AMAI é



o Para Crianças . CCF/Brasil, seu principal

Na associação AMAI, o programa foi iniciado em 1985, em três comunidades rurais, atendendo a crianças de 06 meses a 06 anos. A construção do espaço físico se deu em parceria com a prefeitura e com a comunidade. O funcionamento ocorria em horário integral, atendendo a até 40 crianças, e a formação das educadoras era de 4ª série do Ensino Fundamental. Os planejamentos aconteciam semestralmente, quando cada educadora elaborava o seu, havia brinquedos e livros de Literatura Infantil. Em 1999, a AMAI mantinha 05 Centros Infantis e oferecia atendimento para 80 crianças, com 05 educadoras infantis e 01 educadora social.

#### **2.4.4. O município de Minas Novas: um pouco de História**

Minas Novas, antes denominada Arraial das Lavras Novas dos Campos de São Pedro do Fanado, foi fundada pelo bandeirante paulista Leme do Prado. Ele foi à cata de ouro, encontrado em abundância no arraial. Deixando a região do rio Manso, próximo à Diamantina, devido a uma epidemia, e procurando o rio Araçuaí e o rio Itamarandiba, Sebastião Leme do Prado, juntamente com outros paulistas, encontraram o rio Fanado por erro de rota, e mais tarde o ribeirão Bom Sucesso. A notícia do ouro correu o sertão e em pouco tempo havia se formado na região um aglomerado humano. O povoado foi elevado à condição de vila no dia 2 de outubro de 1730, recebendo o nome Vila de Nossa Senhora do Bom Sucesso das Minas Novas da Contagem.

Criada como arraial da Vila do Príncipe (hoje município do Serro), Minas Novas pertenceu ao território baiano até 28 de setembro de 1760. Passou novamente a integrar a capitania de Minas Gerais, sob a jurisdição do Ouvidor da Comarca do Serro Frio, mas permaneceu eclesiasticamente ligada à Diocese de Jacobina, da Bahia. Pela carta provincial de 9 de março de 1760, foi elevada à categoria de município com o nome de Minas Novas.

Foi o maior município do Estado de Minas Gerais. Do antigo município foram criados 65 municípios mineiros de hoje, entre os quais podemos citar:

uaí, Salto da Divisa, Capelinha, Itamarandiba,

**Tabela nº.6: Características geográficas e indicadores referentes ao município de Minas Novas/MG**

#### Características geográficas

<u>Área</u>	1.810,772 <a href="#">km<sup>2</sup></a>
<u>População</u>	31.551 <a href="#">hab.</a> est. <a href="#">2006</a>
<u>Densidade</u>	17,4 <a href="#">hab./km<sup>2</sup></a>
<u>Fuso horário</u>	<a href="#">UTC-3</a>

#### Indicadores

<u>IDH</u>	0,633 <a href="#">PNUD/2000</a>
<u>PIB</u>	<a href="#">R\$</a> 61.179.690,00 <a href="#">IBGE/2003</a>
<u>PIB per capita</u>	<a href="#">R\$</a> 1.971,69 <a href="#">IBGE/2003</a>

Fonte: Prefeitura Municipal de Minas Novas  
(Acesso em fevereiro 2008)

#### 2.4.4.1. A associação Comunitária AMPLIAR

A Associação Minasnovense de Promoção ao Lavrador e Infância da Área Rural (AMPLIAR) foi fundada em 1982, com duração por tempo indeterminado. É uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter social, apartidária, sem distinção de raça, condição social, credo político ou religioso, nacionalidade, profissão, sexo, sendo gratuitos os serviços prestados, de acordo com o plano aprovado pelo Conselho Nacional de Assistência Social . CNAS. A Instituição AMPLIAR é conveniada ao Fundo Cristão Para Crianças . CCF/Brasil, seu principal financiador. Em 1999, a AMPLIAR mantinha 15 Centros Infantis para 367 crianças, com 16 educadoras infantis e uma educadora social.

#### 2.4.3. O município de Virgem da Lapa: um pouco de História

O arraial de São Domingos foi uma das primeiras povoações de Minas Novas, tendo surgido no ano de 1728 ou 1729. Sua fundação se deveu ao capitão-mor Antônio Pereira dos Santos, português que se estabeleceu com fazenda de lavoura e criação pastoril às margens do rio Araçuaí. O povoado,

cultores para a área, progrediu, após 1808, com algodão. São Domingos se tornou, por quase meio século, um dos principais centros de comércio desse produto. Além da exportação de algodão, os habitantes se dedicavam à fabricação de cobertores e panos de tecido grosso, que eram vendidos para a Bahia e para o centro de Minas.

Como herança dos tempos do arraial, permanece ainda hoje o mesmo espírito religioso do povo, evidenciado principalmente pela festa anual da Virgem da Lapa, quando a cidade se converte em centro concorrido de romaria. Entretanto, o município experimentou certa modernização urbana, possuindo, atualmente, cerca de 600 prédios. A criação do município com o atual nome de Virgem da Lapa data de 1948, quando o distrito se emancipou de Araçuaí. Em 1991, a população somava 13.298 habitantes, dos quais 4.060 viviam na área urbana. Virgem da Lapa tem como base econômica a pecuária bovina, a cultura do milho e, com relativa expressão, a exploração de pedras preciosas, em especial a Turmalina Apresentaremos, a seguir, algumas características geográficas e indicadores:

**Tabela nº.7: Características geográficas e indicadores referentes ao Município de Virgem da Lapa/MG:**

<b>Características geográficas</b>	
<u>Área</u>	871,888 <u>km<sup>2</sup></u>
<u>População</u>	13.485 <u>hab.</u> est. <u>2006</u>
<u>Densidade</u>	15,5 <u>hab./km<sup>2</sup></u>
<u>Fuso horário</u>	<u>UTC-3</u>
<b>Indicadores</b>	
<u>IDH</u>	0,664 <u>PNUD/2000</u>
<u>PIB</u>	<u>R\$ 28.561.998,00</u> <u>IBGE/2003</u>
<u>PIB per capita</u>	<u>R\$ 2.104,64</u> <u>IBGE/2003</u>

Fonte: Prefeitura Municipal de Virgem da Lapa  
(Acesso em fevereiro 2008).

#### 2.4.3.1. A Associação Comunitária APRISCO

A Associação de Promoção Infantil Social e Comunitária . APRISCO foi fundada em 1982 e fica localizada na cidade de Virgem da Lapa, Médio Vale do Jequitinhonha. O município tem aproximadamente 14.000 habitantes, sendo a maior parte dos moradores habitantes da zona rural, e as comunidades ficam distantes da cidade cerca de 40 km. A Associação apóia as comunidades com os seguintes programas: Animador Comunitário, Atendimento Odontológico, Nutrição, Relacionamento Criança-Padrinho e Educação Infantil.

As famílias das crianças atendidas pela APRISCO são formadas por pequenos agricultores que sobrevivem de seus trabalhos nas hortas e na agricultura de subsistência (feijão, milho, etc.). A maior parte dos pais também vai para o interior de São Paulo e Minas Gerais em busca de trabalho na colheita de café, no corte de cana, além de migrarem para os litorais de São Paulo e Santa Catarina, onde permanecem por tempo indeterminado. Nas comunidades encontramos problemas como alcoolismo, a falta de higiene, o início precoce da vida sexual e, conseqüentemente, a gravidez na adolescência, o que tem levado a Associação a fazer um trabalho específico nestas áreas.

Na APRISCO, o programa de Educação Infantil foi iniciado na década de 80 em algumas comunidades; os prédios foram construídos em parceria com o FCC e a LBA. As creches eram conhecidas como creches da LBA. Em 1999, a APRISCO atuava em 13 comunidades rurais, ofertando a Educação Infantil para 387 crianças, com 13 Centros Infantis, 15 educadoras infantis e 02 educadoras sociais.

Quanto à taxa de urbanização<sup>18</sup>, optamos por agrupar os municípios em duas categorias. A primeira delas abrange os municípios rurais (considerados aqueles que apresentam mais de 50% de sua população dispersa nas áreas rurais), que são Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Minas Novas e Virgem da Lapa. Trata-se, pois, de uma região notadamente rural, cuja economia encontra vinculação com a produção agrícola, a pecuária e o extrativismo. A segunda categoria compreende os municípios urbanos (considerados aqueles que apresentam mais de 50% de sua população dispersa nas áreas urbanas). São eles: Araçuaí, Coronel Murta, Diamantina, Jequitinhonha, Medina, Padre Paraíso, São Gonçalo do Rio Preto e Veredinha). Apesar das críticas feitas por VEIGA (2002), que demonstra ser 58% a ruralidade no Brasil . e não 55,3% conforme o IBGE . optamos por permanecer com a metodologia adotada pelo IBGE, diante da complexa tarefa de medir e classificar, nesta pesquisa, o que é essencialmente rural, conforme a proposta do citado autor.

É importante destacar que em todos os municípios pesquisados a população vem decrescendo, com exceção de Virgem da Lapa, onde observa-se o aumento da população, provavelmente em função da atividade extrativista de pedras preciosas. Mas este fator está relacionado a uma tendência nacional, que aponta para as mudanças estruturais na demografia brasileira. GEHLEN (2002) aponta o movimento decrescente da taxa de natalidade no país, relacionando-a a industrialização:

Em 1900, nossa demografia tinha no perfil das áreas agrícolas atrasadas, que não haviam passado pela Revolução Industrial, altíssimos índices de natalidade, aliados a igualmente altíssimos índices de mortalidade. A partir de então, iniciaram-se as mudanças estruturais marcantes. A partir da década de 1970, começou a segunda e vital fase da transição demográfica: a fecundidade brasileira iniciava seu movimento decrescente continuado. Com isso, o crescimento

---

<sup>18</sup> Considerar as pequenas cidades como área urbana é fato cada vez mais questionado por vários especialistas em população. A definição adotada oficialmente no Brasil é a do IBGE, que considera urbana a população residente nas sedes municipais, independentemente do tamanho, mais os residentes nas vilas e aglomerados urbanos isolados, sejam quais forem suas características.

que estava entre os mais altos do mundo antes de 1970 (ao ano), caiu drasticamente. Hoje, não passa de 1,3% ao ano (IBGE, 2002, p. 104).

Uma pesquisa feita pelo Ministério da Saúde mostra que a taxa de fecundidade do país, ou seja, a quantidade de filhos que cada brasileira gera, em média, chegou a 1,8 . contra 6,3 nos anos 60. A queda acentuada da taxa de fecundidade se deu também no meio rural, onde as famílias são tradicionalmente mais numerosas. Em 1996, enquanto no meio urbano a média de filhos por mulher era de 2,3; no campo essa média era 3,5. Dez anos depois, no meio urbano a média caiu para 1,8; enquanto no campo o declínio foi para 2 filhos por mulher. O que se observa é que no meio urbano a queda foi de 22% e no campo a queda registrada foi de 43%. As explicações para tal fato se devem as transformações ocorridas na sociedade brasileira, entre elas, o êxodo rural. As populações do campo fogem do desemprego causado pela mecanização das lavouras e em busca de uma vida melhor. No campo, uma família numerosa significa mão-de-obra para a agricultura. Na cidade, ter vários filhos se traduz em mais despesas para transformá-los em força de trabalho produtiva. Outros fatores que contribuíram para o declínio da fecundidade dizem respeito a distribuição de anticoncepcionais e preservativos (50 milhões de cartelas de pílulas e 1 bilhão de preservativos por ano), além dos meios de comunicação que têm discutido abertamente sobre sexo e prevenção da gravidez, além de expor modelos de famílias com no máximo, dois filhos.

Entretanto, a queda da taxa de natalidade e a predominância da migração sazonal, que ultimamente tem incluído mulheres e crianças, preocupam as autoridades públicas locais em relação ao atendimento às crianças. Conforme o relato de uma Secretária Municipal de Educação:

Eu não sei ter uma previsão sobre isso. Eu acredito que essa queda não vai estabilizar, a tendência é cair mesmo, a gente tem uma previsão. Esse ano mesmo já tem comunidade que já sabe quantas crianças já tem pra ingressar no próximo ano. Então a tendência é continuar caindo, nem aumentar nem estabilizar. E o que a gente pode fazer é investir em quem ficar. Porque eu não vejo que o município pode afastar e deixar de lado só porque está diminuindo uma demanda. Eu acho que o município deve correr e fazer um trabalho em cima dessas crianças. (Entrevista R).

maior número de crianças, não há garantias de uma educação de qualidade. Municípios como Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Minas Novas e Virgem da Lapa continuam apresentando as menores taxas de alfabetização. Constata-se que, em geral, as menores taxas de urbanização coincidem com as menores taxas de alfabetização, o que pode indicar um histórico índice de dificuldades de acesso à escola no campo. Mesmo municípios com relativa urbanização não conseguem alterar tais indicadores.

Abaixo apresentaremos algumas características da situação educacional dos municípios selecionados, conforme dados da Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) 2004:

Os municípios são responsáveis por pelo maior número de escolas e, conseqüentemente, pela educação do maior número de crianças. As escolas estaduais representam uma parcela bem menor quanto à oferta da educação pública. Em geral, as escolas funcionam em prédios escolares próprios, sendo algumas salas cedidas por outra escola. Não foi constatado, de acordo com os dados do FNDE, o funcionamento em locais inadequados ou improvisados, como galpões, ranchos, igrejas, casa de professores ou outros.

Conforme as matrículas<sup>19</sup> realizadas no ano de 2004, pode-se observar que os municípios são responsáveis pelo atendimento, quanto à educação, no campo. O Estado atende a uma pequena parcela, concentrando este atendimento nas áreas urbanas desses municípios. Os municípios de Francisco Badaró e Virgem da Lapa, até o ano de 2004 não ofertavam Educação Infantil no campo. Observa-se, ainda, que a concentração de atendimento no campo confirma o espalhamento da população desses municípios nessa área (rural), o que confirma o critério do IBGE, segundo o

---

<sup>19</sup> Os dados sobre matrículas estavam disponíveis somente até o ano de 2004, no momento da realização desta pesquisa.

atural consiste em localizar que pelo menos 50%  
campo.

Todos os professores do campo dos referidos municípios possuem formação em Magistério, salvo aqueles que fizeram outros cursos relativos ao Ensino Médio. Apenas no município de Minas Novas é possível encontrar, do total de 571 professores, 16 deles, ou seja, 3,5%, com licenciatura plena. As escolas funcionam em prédios escolares, o que desmistifica a idéia de espaços inadequados ou adaptados. No entanto, não é intenção desta pesquisa avaliar as condições de infra-estrutura das escolas (ventilação, iluminação, parte hidráulica etc.). Algumas salas de aula funcionam em outros prédios escolares, porém, são cedidos. Em sua grande maioria os imóveis pertencem às prefeituras dos municípios.

Conforme dados da FNDE, na rede oficial de ensino dos já citados municípios participantes desta pesquisa, não há professores leigos, o que não ocorre na rede comunitária. E como se sabe, pelo menos em três dos municípios pesquisados, a oferta de Educação Infantil é feita majoritariamente por instituições comunitárias.

Apesar da abrangência do número de escolas no campo dos municípios mencionados, a oferta da Educação Infantil ainda é tímida. Apenas no município de Berilo as 10 pré-escolas existentes quase se equiparam às 12 escolas de Ensino Fundamental. Em Francisco Badaró e Virgem da Lapa, até o ano de 2004, conforme dados da FNDE, não havia oferta de Educação Infantil por parte do Estado ou dos municípios no campo. Daí a importância de se discutir a atuação das Associações Comunitárias no tocante ao atendimento à criança de 0 a 6 anos, uma vez que nesses municípios, até o presente momento, a oferta da Educação Infantil no campo é feita somente através das Associações, financiadas pela Organização Não-Governamental Fundo Cristão para Crianças.

A ONG Fundo Cristão para Crianças desenvolve ações na região do Vale do Jequitinhonha e surgiu há 42 anos, quando um casal de evangélicos,

Em face aos horrores deixados pela segunda guerra mundial, a organização, que atua em diversos sentidos, se mobilizou atrás de recursos para tentar amenizar o quadro da herança bélica. A atuação deste casal foi ganhando força e rompeu com as fronteiras da América do Norte. Hoje, essa ONG atua em países como Brasil, China e África. Sua missão é promover o desenvolvimento do potencial da criança e do adolescente, com o envolvimento da família e comunidade, através de ações que fortaleçam o exercício da cidadania para a melhoria das condições de vida. Sua principal forma de levantamento de recursos é o sistema de apadrinhamento.

No tópico seguinte, descreveremos o Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis (PFSEI), uma das linhas de ação do Fundo Cristão para Crianças, que foi iniciado em 1999 e faz parte do nosso objeto de estudo.

## **2.6. O Programa de Formação em Serviço para Educadoras Infantis na zona rural do Vale do Jequitinhonha**

O Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis (PFSEI) foi criado em 1999, pelo Fundo Cristão para Crianças (FCC), ONG que está presente no Brasil desde 1964. As ações da referida agência internacional na área de educação e desenvolvimento infantil se iniciaram em 1938, estando vinculadas à idéia do americano Calvitt Clarke, e sua esposa, de amparar as crianças chinesas, órfãs da guerra sino-japonesa, por meio de recursos doados por amigos. Sem qualquer vínculo religioso, o Christian Children's Fund iniciou sua atuação em países em desenvolvimento como o Brasil e países da África e da Ásia, sendo que hoje *está presente em 33 países e visa fortalecer o bem-estar e o exercício dos direitos da criança e do adolescente.*<sup>20</sup>

O objetivo inicial do PFSEI era propiciar atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos, através da Educação Infantil, tendo como

<sup>20</sup> Fundo Cristão para Crianças: Relatório Anual 2005/2006 p. 4.

educadoras sociais e as educadoras infantis. O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Infantil (PFSEI) centrava-se nas ações do cuidar e educar, e tinha em vista assegurar e fortalecer a idéia da creche como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Em 2003, o programa atuava em 21 municípios<sup>21</sup> das regiões do Médio, Baixo e Alto Vale do Jequitinhonha; do Vale do Rio Doce e excepcionalmente em um município da grande Belo Horizonte (Vespasiano); totalizando 92 creches, 155 educadoras que atendiam a 3.302 crianças.

O surgimento do PFSEI está ligado às iniciativas desenvolvidas na região do Vale do Jequitinhonha, desde 1976, quando a Comissão de Desenvolvimento para o Vale (CODEVALE)<sup>22</sup> solicitou que a ONG Fundo Cristão para Crianças (FCC) realizasse ações emergenciais naquela região, então castigada por uma enorme estiagem. Foi quando essa ONG concedeu às famílias dos pequenos agricultores cestas de alimentos e sementes. As ações assistenciais e organizativas do FCC no Vale do Jequitinhonha propiciaram o surgimento de convênios, através do repasse de recursos por meio do sistema de apadrinhamento para as Associações Comunitárias. Estes convênios consistiam em transferências de recursos financeiros mensais, conforme o número de crianças em situação de extrema pobreza que eram apadrinhadas em cada município. O apadrinhamento de crianças em situação de miséria ainda é feito através de doações mensais em dinheiro, cujo valor é estipulado pelo FCC. O padrinho é voluntário e geralmente é recrutado, através de diversas campanhas, por uma equipe interna do FCC. O padrinho recrutado pode desistir de contribuir a qualquer momento. Se desejar, pode acompanhar o desenvolvimento do afilhado pelo programa %Relacionamento Criança/Padrinho+, através de correspondências. Este programa consiste em estreitar relacionamentos entre as crianças e seus padrinhos.

<sup>21</sup> Alto Vale (Diamantina, Felício dos Santos, Carbonita, Milho Verde, Serro, São Gonçalo do Rio Preto e Tombadouro) Baixo Vale (Jequitinhonha, Padre Paraíso e Medina), Médio Vale (Araçuaí, Berilo, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Coronel Murta, Minas Novas, Turmalina, Veredinha e Virgem da Lapa), Rio Doce (Governador Valadares) e grande BH (Vespasiano).

<sup>22</sup> CODEVALE: Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha . criada pela Lei Constitucional nº.12, de 6 de outubro de 1964, é uma entidade autárquica, com autonomia administrativa e financeira, personalidade jurídica de direito público, prazo de duração indeterminado, sede e foro na Capital do Estado e está vinculada à Secretaria de Estado de Assuntos Municipais.

os periodicamente. As crianças escrevem, com a referência deste programa, sobre os familiares, escola e um pouco de como é a infância no Vale. Os padrinhos podem enviar aos afilhados, espontaneamente, presentes e doações extras em dinheiro. Todo esse relacionamento é rigorosamente controlado pela equipe responsável por aquele programa.

Assim, através dos recursos dos padrinhos, o Fundo Cristão para Crianças (FCC) ampliou a sua atividade na região e, em 1981, já atuava em 08 municípios, através de ações de combate à seca ou organizando a comunidade para melhorar as condições de vida das famílias. As Associações Comunitárias passaram a executar programas sociais para as famílias das crianças apadrinhadas.

Em 1998, o Fundo Cristão para Crianças (FCC) promoveu uma avaliação do impacto de seus investimentos financeiros e organizativos na região, adotando a metodologia da pesquisa-ação, estudo que deu origem ao primeiro diagnóstico da situação local. O diagnóstico<sup>23</sup> então realizado mostrou que, apesar da relativa melhoria da capacidade de subsistência das famílias, a situação das crianças era grave: a desnutrição e a mortalidade infantil por causas evitáveis atingiam altos índices (63%), pois a falta de cuidados básicos com os bebês (higiene, amamentação), dentre outros motivos, causava a mortalidade infantil naquela época. Além disso, as pessoas não utilizavam a multi-mistura (farelo caseiro enriquecido), que atualmente tem salvado muitas crianças da desnutrição.

A partir do diagnóstico, foram construídas 05 creches em mutirão, contando também com auxílio da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Enquanto isso, as ações anteriores ao diagnóstico continuaram vigorando, tomando novos contornos. No entanto, através das visitas periódicas de uma equipe multidisciplinar do FCC e da análise de relatórios elaborados pelas Associações Comunitárias enviados para esta equipe, necessitava-se de um

<sup>23</sup> O relatório do diagnóstico encontra-se no escritório do FCC em Belo Horizonte.

Diante da situação, a referida ONG decidiu contratar mais profissionais, pois era necessário um novo formato de atendimento. Para isso, foi realizado um processo seletivo que consistiu na análise de currículos e entrevistas. Esta equipe verificou que o atendimento às crianças daquelas comunidades do Vale do Jequitinhonha não era satisfatório, pois as ações ali realizadas se limitavam a tomar conta delas e oferecer-lhes alguma alimentação, enquanto as mães saíam em busca de trabalho. No entanto, segundo as famílias, o atendimento oferecido era satisfatório. Então, a equipe entrou em contato com profissionais de outras instituições, tais como a Associação do Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler (AMEPPE), a Fundação Fé e Alegria e o Movimento de Luta Pré-Creche de Belo Horizonte (MLPC), com o objetivo de repensar este atendimento que até então estava sendo oferecido às crianças. Assim, os quatro novos integrantes contratados e os demais membros da equipe do FCC elaboraram um diagnóstico que identificou em quais aspectos era necessário intervir para alcançar a melhoria da qualidade do atendimento às crianças. Realizado em 09 dos 23 municípios do Baixo e Médio Jequitinhonha, 78 creches foram visitadas. Numa segunda etapa, em 2001, foi feito o mesmo estudo, em 19 creches, para extensão do programa na região do Alto Vale.

O resultado desse estudo mostrou dados quantitativos e qualitativos do atendimento naquele período (1999). Conforme a quantidade de crianças atendidas em cada creche, as turmas eram multisseriadas. Apesar do trabalho que vinha sendo realizado com as crianças para apontar alguma melhoria nas condições de atendimento, ainda eram necessários, de acordo com o diagnóstico, p. 22, maiores investimentos em recursos materiais e no trabalho educativo.+ As monitoras das creches não estavam bem preparadas para assumirem este papel, pois muitas possuíam baixa escolaridade, ou eram as pessoas disponíveis na comunidade para ficar com as crianças, ou porque gostavam de tomar conta delas (apesar disso, cerca de 90% não tinha a 1ª etapa do Ensino Fundamental concluído). Outro aspecto do diagnóstico refere-se aos espaços inadequados para atender as crianças, que eram improvisados, com algumas adaptações e pequenas reformas. Algumas creches funcionavam em tendas de farinha ou criatório de coelhos. É

O diagnóstico indicava, também, a necessidade de que as Associações para estabelecer parcerias com empresas, secretarias, etc., para o provimento das demandas apontadas. Conforme o diagnóstico:

É imprescindível que os Projetos<sup>24</sup> assegurem as condições básicas de funcionamento das creches como água, prédios em bom estado de conservação, limpeza e higiene, banheiros, brinquedos e materiais pedagógicos, entre outros+. (GEBARA, 1999, p. 22)

As atividades realizadas com as crianças não tinham objetivos claros, as brincadeiras não ocupavam um lugar de destaque e a rotina não tinha consistência pedagógica. Orientações quanto ao planejamento das atividades com as crianças e estratégias de acompanhamento pedagógico por parte das educadoras sociais também compunham o referido diagnóstico.

O relacionamento com as famílias restringia-se entre adultos, ou seja, havia pouco diálogo com as crianças. Entre os pais, prevalecia a idéia de que ter carinho e compreensão com as crianças era sinal de autoridade fraca. Em algumas comunidades, as ações das educadoras com as famílias tinham pouco impacto, conforme relatos registrados no diagnóstico.

A partir desse diagnóstico da situação das creches desses municípios, foi elaborado um projeto-piloto por esta equipe multidisciplinar do FCC (a equipe contratada e a equipe interna) com o objetivo de oferecer um atendimento de qualidade para as crianças, pautado na creche como um direito da criança. Para subsidiar esse projeto, foi solicitada à matriz internacional Children's Cristian Found (CCF) a liberação de recursos. Estes recursos foram liberados em parcelas, conforme as etapas da implementação. Com os recursos liberados, iniciou-se a formatação<sup>25</sup> do Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis. Tendo a criança como sujeito de direitos no centro da proposta, para que a idéia de oferecer um atendimento que fosse além da satisfação das necessidades básicas seria necessário formar e

<sup>24</sup> Neste período, as associações comunitárias recebiam esta nomenclatura geral.

<sup>25</sup> Desde a sua implementação, esta formatação sofreu variações de natureza diversa, mantendo, no entanto, seu foco: a formação em serviço para educadores infantis.

as crianças. E ir além das necessidades básicas para realizar um trabalho que considerasse os aspectos físicos, sociais, afetivos, intelectuais e de desenvolvimento humano integral, incluindo-se, aqui, o acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Iniciaram-se, então, a construção de creches e os cursos de formação.



Figura 2. Foto: Em Minas Novas, uma creche funcionava numa igreja. (Arquivo pessoal)

Os cursos de formação de educadores infantis e sociais, iniciados em 1999, eram sistemáticos, com periodicidade de 04 encontros por ano, além dos planejamentos mensais e assessorias da equipe do FCC, duas por ano, uma por semestre. No período de implementação das creches, a prática da escrita e suas funções era exigida para poucas atividades e não constituíam uma preocupação objetiva das educadoras. Nem mesmo a escrita do próprio nome pelas crianças não era sequer cogitada naquela época. A rotina das creches era constituída por brincadeiras aleatórias e outras atividades relativas à alimentação e sono. A necessidade de registros e sistematização de experiências para o desenvolvimento do trabalho só começou a ser compreendida e praticada pelo grupo de educadoras com os cursos de formação oferecidos pelo FCC, a partir de 1999. Em conseqüência, as

organizar as atividades cotidianas, planejando e  
mensais contínua e sistemática.

A estruturação e a organização das creches dos citados municípios foram grandes desafios para toda a equipe do FCC e Associações Comunitárias, pois era necessário garantir condições mínimas de funcionamento, tanto para atender as crianças, quanto para quem trabalhava com elas. Neste sentido, a oficialização, para as educadoras, consistia em pagamento de salários, definição de carga horária e funções, carteira assinada, férias etc. Sobre a organização do trabalho pedagógico, foram incorporados, na rotina de trabalho, o planejamento pedagógico, reuniões mensais para estudo, e as avaliações. As ações pedagógicas pautadas no cuidar e educar . conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) . passaram a ter um caráter coletivo de discussão e criação de atividades que seriam desenvolvidas com as crianças.

Os participantes do Programa de Formação em Serviço para Educadoras Infantis (PFSEI) passaram a ser os principais atores de sua construção. Daí a importância de se descrever o perfil das crianças, das famílias, da diretoria, das coordenadoras das Associações Comunitárias, das educadoras infantis e das educadoras sociais.

As crianças atendidas pelo PFSEI pertencem à faixa etária de 0 a 6 anos e moram na própria comunidade onde está situada a creche da qual fazem parte. No entanto, muitas caminham até uma hora de suas casas até creche. As condições de moradia são precárias: barracões com poucos cômodos e com uma média de cinco pessoas por família. Para serem admitidas, as crianças precisavam estar inscritas no sistema de apadrinhamento do FCC, que faz um mapeamento e avaliação da situação sócio-econômica da família.

No início de cada ano, muitas crianças estão com baixo peso, por isso precisam de uma alimentação reforçada e um acompanhamento do animador comunitário. O programa Animador Comunitário é desenvolvido pela ONG com voluntários da comunidade que acompanham as famílias em situação de extrema pobreza e que têm crianças com baixo peso. Esses voluntários

... e higiene, alimentação alternativa, soluções  
(c.).

As crianças pertencem a famílias de baixa renda, na maioria formada por lavradores cujo principal sustento é a agricultura de subsistência. Daí a ocorrência da migração sazonal, entre abril e novembro, para o corte de cana em São Paulo, ou para a colheita de café, no sul de Minas Gerais, entre junho e setembro, sendo essa a alternativa de sobrevivência encontrada pelos moradores, devido à falta de oportunidades de emprego na região. A colheita de café tem sido uma atividade praticada também pelas mulheres. Muitas vezes, toda a família se muda para uma fazenda cafeeira, quando não, os filhos ficam com irmãos mais velhos ou sob os cuidados dos avós. Portanto, a ausência do pai por longo período do ano, ou da mãe, faz parte da rotina de muitas crianças.

Cada Associação Comunitária conveniada ao FCC possui uma diretoria composta por membros voluntários das comunidades. São eleitos a cada dois anos e têm como função acompanhar o trabalho da Associação do município ao qual pertencem. Não há nenhuma exigência específica por parte das Associações Comunitárias para desempenhar esta função. Logo, qualquer morador pode se candidatar a fazer parte da diretoria. No entanto, a presença de lideranças comunitárias tem prevalecido nas diretorias das Associações.

As coordenadoras administrativas das Associações Comunitárias, em sua grande maioria, são mulheres, com idade superior a 25 anos. Dentre as 18 associações que compõem este trabalho, atualmente há apenas dois coordenadores. A função destes coordenadores e coordenadoras é presidir e acionar toda a equipe da Associação do seu município, respondendo pela mesma junto ao FCC e aos órgãos públicos, captar recursos, prestar contas e acompanhar as ações de cada programa.

As educadoras infantis e sociais têm idades entre 20 e 48 anos, casadas, solteiras ou amigadas, quase todas são mães. O grau de instrução

As educadoras infantis possuem o Ensino Fundamental incompleto, e de conclusão do ensino superior (Pedagogia, Letras ou Normal Superior). A função de cada uma varia. As educadoras infantis atendem as crianças nas creches com atividades lúdicas e pedagógicas, oferecendo alimentação e estimulando a higiene, ou seja, atividades que contemplam o cuidar e o educar da Educação Infantil. A relação com as famílias das crianças também compreende uma série de tarefas dentro e fora das creches, como: visitas domiciliares, celebração da vida<sup>26</sup>, oficinas de construção de brinquedos e encontros pedagógicos (reuniões).

As educadoras sociais referências do programa são responsáveis pelo andamento do mesmo, nas comunidades onde o programa acontece e respondem por ele junto a coordenação e diretoria das Associações Comunitárias<sup>27</sup>. Sua função é coordenar as ações pedagógicas, acompanhar e dar suporte ao trabalho da educadora infantil, detectando demandas das crianças e familiares e revertendo-as no trabalho educativo das creches. As educadoras infantis e sociais também realizam tarefas juntas, como o planejamento anual e seus desdobramentos, as estratégias de relacionamento com as famílias, a participação em encontros de formação promovidos pelo FCC, além de reuniões de equipe das Associações.

As creches, além de se tornarem espaços conquistados para as crianças, são também espaços de convivência comunitária. Apesar da distância entre as casas e as creches, as famílias foram, aos poucos, se acostumando com as reuniões, com novos laços sócio-afetivos, adquiriram maior confiança e passaram a inscrever os filhos no sistema de apadrinhamento do FCC com maior frequência. A compreensão da criança

---

<sup>26</sup> Celebração da vida: realizada mensalmente nas creches, consiste em pesar as crianças desnutridas, fazendo um acompanhamento, junto às famílias, do desenvolvimento infantil. O nome celebração faz jus ao evento, uma vez que a recuperação do peso das crianças com o ingresso e permanência nas creches é gradual.

<sup>27</sup> Esta função foi definida dentro do PFSEI. Apesar de não pertencerem às comunidades rurais, as educadoras sociais são as coordenadoras pedagógicas (porém, sem formação específica). Têm boa inserção nas comunidades e bom relacionamento com as famílias, devido às diversas atividades contínuas que as associações promovem nas comunidades.

, ao longo do processo, sendo trabalhada a construção das Propostas Político-Pedagógicas<sup>28</sup>.

Em 2003, a construção das Propostas Político-Pedagógicas marcou etapas na história das creches das Associações Comunitárias, quanto a sua institucionalização, no que diz respeito à passagem do informal (comunitária, com gestão e recursos da comunidade) para o formal (conveniada, reconhecida oficialmente e financiada por órgão público através do credenciamento). Esta construção fez parte de um processo de legalização das creches e teve influências diretas sobre a rotina, a organização do trabalho pedagógico, a infra-estrutura e a relação com as famílias. Isso significa dizer que foi necessário, para todos envolvidos com o Programa, construir ações contínuas de reflexão sobre o próprio trabalho, envolvendo as concepções de criança, família, sociedade e suas repercussões no trabalho educativo das creches. Essas ações se concretizaram em encontros com as famílias, reuniões entre educadoras infantis e sociais, além de cursos de formação com especialistas. Nestas práticas, as pessoas se encontravam, expunham e discutiam suas idéias e problemas, vivenciados no dia-a-dia com as crianças e refletiam sobre eles. O registro de cada etapa desse processo, coordenado pelas educadoras infantis e sociais, exigiu o uso maciço da escrita, o pensar e o repensar de idéias que precisavam ser colocadas no papel, com a participação ativa das famílias. O uso de imagens (colagens, desenhos) também foi um recurso utilizado pelas educadoras, uma vez que os grupos de famílias não eram homogêneos quanto à alfabetização, e este não poderia ser, em hipótese alguma, um critério excludente para a participação na construção das propostas político pedagógicas.

As estratégias de socialização entre a creche e as famílias acabaram surtindo um efeito mais abrangente, pois socializaram as famílias. Dentre as atividades realizadas, podemos citar a participação em projetos pedagógicos,

---

<sup>28</sup> Requisito parcial para credenciamento das creches junto às superintendências regionais.

ncar, a mãe de rodízio<sup>29</sup> e mutirões para realizar  
cas.

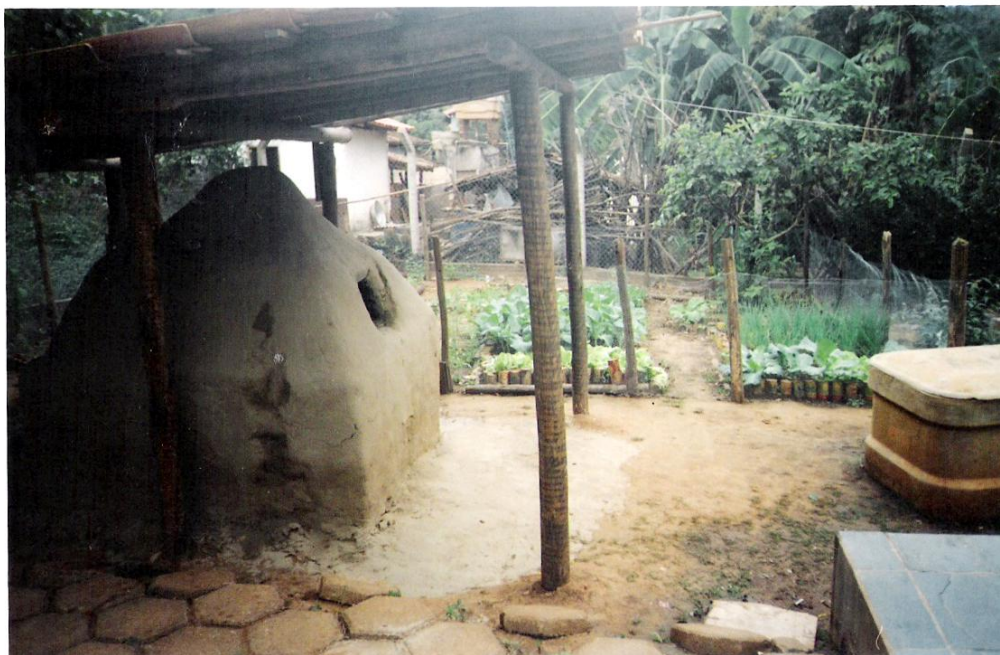


Figura 3. Foto: em Virgem da Lapa, horta e forno a lenha construídos pelas famílias para enriquecer a alimentação das crianças. Arquivo pessoal.

As oficinas de construção de brinquedos para as crianças também foi uma saída que as creches encontraram para repor o estoque e valorizar a cultura local. É muito comum encontrarmos bonecas de pano ou palha de milho, carrinhos de chinelo ou latas de óleo, berços de cestos e outros tantos brinquedos que fazem a alegria das crianças e contam sobre a cultura das pessoas do Vale do Jequitinhonha.

No ano de 2004, o PFSEI recebeu o Prêmio Criança+ da Fundação Abrinq pela iniciativa de proteção aos direitos da criança. Este período foi

<sup>29</sup> De 03 em 03 meses, uma mãe fica responsável pela limpeza da creche, banho e alimentação das crianças. As mães fazem um teste de seleção no início do ano e passam por um treinamento, dado pela educadora social. Este treinamento aborda aspectos sobre higiene e limpeza, cuidados no preparo dos alimentos e balanço nutricional.

sistematização da experiência<sup>30</sup>, quando uma equipe da Abrinq realizou visitas ao FCC e às comunidades e creches. Durante a observação da equipe da Abrinq, as famílias e educadoras foram convidadas a traçar uma linha do tempo, contando todos os detalhes do início da implementação do referido programa até aquele momento (2004).

O processo de sistematização do PFSEI apontou, segundo LACERDA<sup>31</sup> (2007), que os resultados desse programa apontaram algumas mudanças de natureza qualitativa, que serão apresentadas a seguir:

a) O Programa de Educação Infantil trouxe resistências e aceitação, sendo que vários daqueles que resistiram a sua implantação são, hoje, parceiros das educadoras. Neste sentido, observamos, no relato abaixo, uma resistência das famílias nos contatos iniciais do FCC com as comunidades:

Em 1982, chegou o Fundo Cristão na nossa comunidade, e eu, ainda criança, fiquei intrigada com aquilo: de a pessoa ganhar padrinho, eu fiquei muito curiosa e queria ser uma dessas crianças. Eu lembro que me aprontei toda e fomos lá pro Batiêro. Quando chegamos lá, meu povo não tinha esse conhecimento, era coisa nova chegando, muitas pessoas revoltaram, pensaram que os padrinhos viriam buscar as crianças e levar pro estrangeiro. Saiu até um boato que era pra fazer sabão! Então, eu não liguei, pai começou a ignorar, mãe queria apadrinhar, eu queria ser uma afilhada. Mas como eu tinha mais dois irmãos mais novos apadrinharam os dois. E como na época, apenas cinco famílias aceitaram o apadrinhamento, depois que essas famílias começaram a ser beneficiadas (começaram a vir cartinhas e até presentes pra essas crianças), as outras famílias animaram também. E cada vez mais famílias foram apadrinhadas na comunidade. (Entrevista M. D.).

Atualmente as famílias já entendem a creche como um local de aprendizado de conteúdos, hábitos e comportamentos, e já enxergam a educadora como uma facilitadora do desenvolvimento integral da criança;

---

<sup>30</sup> É importante destacar o quanto esta sistematização contribuiu para o registro dessa experiência, pois até então a história do programa estava muito mais sob o domínio da oralidade de seus participantes e de acordos políticos com o FCC do que documentada em papéis oficiais. Muitas informações aqui contidas foram retiradas da publicação dessa sistematização e da minha experiência, primeiro enquanto assessora deste programa (2003), depois como coordenadora (2004 e 2005).

<sup>31</sup> LACERDA, Patrícia Monteiro: responsável pelo texto da sistematização da experiência do PFSEI, é formada em Psicologia Social.

a concepção diferente das famílias em relação à creche. O período citado no relato corresponde ao da implementação do Programa, quando as famílias ainda não compreendiam que a Educação Infantil tem uma função específica e é um direito das crianças:

...Então eu acho que isso tem ajudado a melhorar o trabalho. Porque tem se que pensar sobre a questão da creche mesmo: os pais viam a creche como um local que serviria para as crianças só comerem e dormirem. Hoje que eles têm outra visão da creche para a criança, que não ir só para comer e beber. É bom quando eles têm o reconhecimento desse trabalho feito lá na creche, e reconhecem que é bem desenvolvido lá com os filhos deles. (Entrevista L.H.).

b) As crianças gostam das creches e compartilham com a família aprendizagens e vivências. Algumas mães relataram que os filhos não gostam de férias longas e ficam contando os dias para a creche reabrir para, então, voltarem a freqüentá-la.

c) A nova visão de educação infantil favoreceu para a melhoria do espaço físico de cada creche. As hortas contribuíram para a alimentação das crianças e de suas famílias. Os espaços externos das creches ganharam brinquedos, tanques de areia e canteiros de flores graças aos mutirões comunitários.

d) Também o fato das educadoras serem assalariadas, numa região onde as oportunidades de trabalho estável são muito escassas, confere a elas maior liberdade. A capacidade de gerar renda e desenvolver uma ocupação que é acompanhada e avaliada pela creche e pela comunidade tem reflexos na auto-estima e na construção de uma identidade profissional. Isso se reflete nos momentos de fazer as negociações das condições de trabalho, que apresentam duas dimensões: uma delas é o desenvolvimento de habilidades críticas que aumenta a coragem para sonhar mais alto; ao lado de outra dimensão que se refere à falta de um plano de carreira e à baixa remuneração, que são as causas mais freqüentes de seu desligamento do Programa.

e) O sucesso do Programa de Formação em Serviço decorre de sua base comunitária, que inclui os outros programas sociais (Animador Comunitário, Casinha de Cultura e Programa Desenvolvimento Humano Sustentável) que, interligados, formam uma rede de sustentação das condições de vida das

s de cuidado, educação e saúde iniciadas nas comunidade e vice-versa.

Assim, nesta pesquisa, consideramos também, como resultados significativos, as aprendizagens da formação pessoal das educadoras, que conseqüentemente multiplicaram esses conhecimentos em outros espaços além da creche, ou seja, na própria família e na comunidade em geral, conforme expõe o relato abaixo:

Pra minha pessoa ajudou muito. Conquistei amizade e tudo mais. E, além disso, até mesmo como pessoa, as coisas que eu aprendi me ajudam, como pessoa, em casa. Eu me lembro até hoje do que eu aprendi... eu faço em casa, não só no trabalho ou desenvolvendo na creche. E na época, a gente voltava renovada, chegava no município com mais vontade de trabalhar mesmo. Os cursos ajudavam demais. É o que a gente sente falta hoje. (Entrevista: V).

É importante destacar que, para as educadoras, o ganho pedagógico obteve uma dimensão maior com o convívio delas com as famílias das crianças, com a ampliação dos laços sociais e das relações afetivas, o que, numa comunidade rural, apesar das distâncias entre as casas, é um bem a se destacar. A valorização do trabalho educativo realizado nas creches também é outro resultado significativo, conforme relatos abaixo:

Ah! O que marcou mais foi a convivência com as famílias da comunidade. Porque isso pra mim é uma marca muito grande, desde o começo, o primeiro momento que eu trabalhei lá, até hoje, recebo elogio, tem amor por mim. As pessoas passam por lá, que já estão há muito tempo, desde o primeiro ano que eu comecei a trabalhar lá, que foi em 1999. As pessoas passam por lá me cumprimentam, me elogiam. %Você já passou por aqui, então se a escola está desse jeito você contribuiu pra isso+ (Entrevista V).

O meu crescimento pessoal, eu estou me referindo ao meu relacionamento com as pessoas, a minha maneira de ver as coisas com mais sensibilidade, mais humanidade. Sabendo diferenciar a maneira de cada pessoa ser, com seus defeitos... fazendo dessa experiência alguma coisa positiva. Por exemplo, sabendo agir com alguma pessoa com determinada diferença, você pensa de uma maneira, eu penso de outra, então esse crescimento pessoal ajudou até na maneira de eu me relacionar com outras pessoas, de entender as outras pessoas. (Entrevista NAL).

Eu acho que eu fui transformada pelo programa... o que eu passei antes do programa foi uma preparação, porque o programa me transformou, mudou toda a minha história de vida, meu jeito de ver as coisas, de lidar com minhas filhas, me relacionar. Tudo isso influenciou na minha vida, no meu relacionamento conjugal. Influenciou em tudo, e

smo eu fora do programa, porque eu saí esse ano do me envolvo com as educadoras infantis. (Entrevista N).



Figura 4. Foto: materiais pedagógicos construídos pelas educadoras a partir dos cursos de formação. Arquivo pessoal



Figura 5. Foto: registros de projetos pedagógicas realizados com as crianças. Destaque para o uso de materiais da natureza e recursos locais. Arquivo pessoal

danças que ocorreram a partir do ano de 2005, quando novas questões e desafios foram colocados para o PFSEI e, conseqüentemente, para atendimento à criança no campo, no Vale do Jequitinhonha. O Fundo Cristão para Crianças admitiu que tem sido o financiador de políticas públicas, através dos seus programas sociais nos referidos municípios, atribuição por excelência, do Estado. No entanto, esta ONG reconheceu que ofertar a formação do educador e a Educação Infantil não eram seu papel, e sim, do poder público. Instalou-se, portanto, uma tensão que permanece, até o atual momento, quanto à continuidade do atendimento as crianças, tendo em vista os cortes orçamentários no repasse de recursos do FCC para as Associações Comunitárias, até então executoras da formação em serviço das educadoras e mantenedoras do atendimento às crianças através da Educação Infantil, com recursos provenientes do FCC.

Tendo exposto, de forma sucinta, o perfil dos municípios envolvidos em nossa pesquisa, situando a sua origem e os seus dados demográficos, bem como relatada a inserção do Programa de Formação em Serviço para Educadoras Infantis, criado pelo Fundo Cristão para Crianças, no Vale do Jequitinhonha, pergunta-se qual o papel político desta ONG face as demandas de Educação Infantil dessa região e face a sua história de trabalho educativo nos municípios citados? É de conhecimento público que o Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis foi constituído majoritariamente com recursos provenientes da ONG Fundo Cristão para Crianças, e que até o ano de 2007 o processo de municipalização não havia se consolidado em todos os municípios.

Outra questão deste trabalho surge a partir das orientações e desafios colocados para as Associações Comunitárias, que se resumem em encontrar estratégias de parcerias com o município e com a sociedade política local, no sentido de dar continuidade ao atendimento à criança e à efetivação do direito desta à educação, com o mesmo nível de qualidade desenvolvido pelo FCC. Considerando o histórico abandono do poder público com a Educação Infantil no campo e o acompanhamento da ação do FCC para se buscar parcerias com

municípios, por meio da mobilização política das educadoras do PFSEI, esta pesquisa buscou analisar como foi o processo de municipalização da Educação Infantil na área rural dos cinco municípios do Vale do Jequitinhonha/MG.

Assim, elaboramos a questão central, norteadora desta dissertação: qual o significado sócio-político do processo de municipalização da Educação Infantil no campo, nos cinco municípios da amostra deste estudo, na região do Vale do Jequitinhonha/MG

Em consonância com estas indagações, foram estabelecidos três objetivos de pesquisa, na perspectiva de compreender a passagem da manutenção financeira e pedagógica da Educação Infantil feita pela ONG Fundo Cristão para Crianças para a responsabilidade dos municípios, o que constitui um processo complexo e que envolve uma dinâmica relacional de fatores, conforme o perfil de cada uma das regiões administrativas estudadas.

## 2.7. Objetivos e hipóteses

- Analisar as estratégias políticas adotadas pelas Associações Comunitárias, tendo em vista o estabelecimento de parcerias entre sociedade civil e política para promover a municipalização da Educação Infantil;
- Compreender a construção do PFSEI na trajetória de formação das educadoras infantis e das crianças, no espaço das creches, dos municípios estudados;
- Analisar como as prefeituras municipais corresponderam aos processos de municipalização da Educação Infantil, incentivados pelas Associações Comunitárias.

Conforme MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER:

Se um problema de pesquisa pode ser visto como uma indagação, como uma pergunta (ou conjunto de perguntas) que se pretende responder com a pesquisa, a hipótese é uma resposta plausível para



ção, a ser testada no processo de investigação. As decorrentes do problema e determinam o tipo de dados a testá-la. (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.

Considerando o estudo teórico realizado e a trajetória profissional da pesquisadora relacionada ao PFSEI, e ao processo de municipalização, foi possível levantar as seguintes hipóteses:

- ✓ As políticas públicas, referentes à oferta da Educação Infantil no campo, definem que os processos de municipalização são fatores que garantem o acesso ao direito à educação da criança de 0 a 6 anos;
- ✓ A promoção da municipalização da Educação Infantil no campo está intrinsecamente relacionada às parcerias entre a sociedade civil e a sociedade política, a prefeitura municipal, mediada pelas ações das Associações Comunitárias.

## 2.8. Metodologia

Tendo como objetivo geral compreender o significado sócio-político da municipalização da Educação Infantil no campo, na região do Vale do Jequitinhonha/MG, e tendo em vista os diversos atores envolvidos no processo de municipalização, a estratégia metodológica desenvolvida foi baseada na combinação do emprego de instrumentos quantitativos e qualitativos. Salientamos que utilizar um dado quantitativo não significa, necessariamente, a utilização do paradigma positivista, assim como pressupor que a utilização de dados qualitativos não indica que apresentaremos uma análise de caráter etnográfico, o que remonta às origens da abordagem qualitativa. LÜDKE (1986) justifica o uso de metodologias qualitativas em educação em função da complexidade dos fenômenos educacionais, afirmando que *«cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações»* (LÜDKE, 1986, p. 5).

análise qualitativa, adotamos como referencial e também a metodologia de avaliação do ciclo de políticas e programas. Criada por Stephen Ball e Richard Bowe em 1993, e adotada nos estudos e pesquisas sobre currículos e políticas de Jefferson Mainardes, autor brasileiro, professor da UFRGS desde 1996.

Assim, a metodologia aplicada em nossa pesquisa está pautada no desenvolvimento de uma pesquisa de campo e no uso de referenciais teóricos de análise. Os critérios adotados para selecionar os municípios que participaram de nosso estudo foram três: a) estar situado na área rural do Vale do Jequitinhonha; b) as Associações Comunitárias destes municípios deveriam ser conveniadas ao FCC; e c) receber incentivos para implementação do Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis. Os cinco municípios selecionados foram: Berilo, Chapada do Norte, Felício dos Santos, Francisco Badaró, Minas Novas e Virgem da Lapa. A classificação de rural é aquela desenvolvida pelo IBGE. Embora haja controvérsias pertinentes quanto a esta classificação, optamos por adotá-la, pois ela possibilitou que fosse recolhida uma amostra possível para a realização desta pesquisa.

A opção pela modalidade de entrevista semi-estruturada deu-se pela possibilidade de liberdade de percurso, bem como a facilidade da abordagem dos assuntos a serem investigados, sobretudo dando flexibilidade ao se entrevistar diferentes profissionais da área. LUDKE e ANDRÉ afirmam:

*parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível+ (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).*

No que diz respeito aos sujeitos envolvidos na experiência que é objeto deste estudo, realizamos uma análise das ações do PFSEI na trajetória escolar das educadoras infantis, bem como das articulações desenvolvidas para a continuidade do programa, por parte das Associações Comunitárias, tendo em vista o papel pedagógico desempenhado pelas educadoras infantis e

mente, Para tanto, realizamos entrevistas semi-  
loras infantis e sociais para compreender o  
significado da formação em serviço do PFSEI e suas implicações na trajetória  
de sua formação no espaço da escola. Através das educadoras sociais das  
Associações Comunitárias de todos os municípios participantes, verificamos as  
articulações da formação em serviço do PFSEI quanto à luta pelos direitos da  
criança, referente à Educação Infantil. Através dos secretários municipais,  
verificamos as estratégias do município quanto ao atendimento da demanda  
pela Educação Infantil e aos processos de municipalização encaminhados.

PATTON (1986), após analisar várias formas de análise proposital, conclui  
que aquela que proporciona variação máxima de participantes é, geralmente, a  
de maior utilidade em pesquisas qualitativas. Desta maneira, incluímos outros  
sujeitos de pesquisa para ampliar o repertório de informações a respeito da  
transição da Educação Infantil para o poder público. Incluímos: o diretor  
nacional do Fundo Cristão para Crianças, a assessora referência do Programa  
de Formação em Serviço para Educadoras Infantis, a primeira coordenadora  
pedagógica do PFSEI, dois assessores pedagógicos da equipe de formação  
diretamente ligada ao FCC, a coordenadora pedagógica atual do PFSEI, dez  
educadoras infantis, dez educadoras sociais das creches ligadas às  
Associações Comunitárias e cinco secretários municipais de educação, para  
analisar as formas como as Associações Comunitárias diagnosticaram suas  
necessidades, como se estruturaram, e como produziram respostas no que se  
refere às pressões feitas pelo FCC para que elas consigam parcerias com as  
respectivas prefeituras. A coordenadora administrativa de uma das  
Associações selecionadas pediu para participar. As entrevistas foram gravadas  
e posteriormente transcritas. Foram entrevistados vinte e um participantes no  
total.

A pesquisa de campo foi realizada através de três visitas *in loco*,  
primeiramente para entrevistar as educadoras infantis e sociais, posteriormente  
para entrevistar os secretários municipais de educação. Em virtude da  
disponibilidade dos secretários de educação, as visitas foram organizadas em  
dois momentos. Inicialmente contemplamos os municípios de Minas Novas e

guirmos entrevistar os secretários de Francisco  
Virgem da Lapa.

Para entrevistar as educadoras das Associações Comunitárias, fizemos um contato prévio com a instituição (ONG) e um pedido de autorização para realizar a etapa de coleta de dados desta pesquisa. A autorização foi concedida pelo diretor nacional, com respaldo do setor jurídico da instituição. Foi discutido com a instituição o que seria investigado, quais as interferências na rotina dos sujeitos pesquisados, o que seria feito com os resultados . disponibilização para conhecimento . e quais os possíveis benefícios para a Educação Infantil no campo.

Para realizar este estudo foi necessário fazer, além disso, uma revisão bibliográfica sobre os processos de municipalização da Educação Infantil e as formas de atendimento a criança de 0 a 6 anos, realizada em quatro importantes bibliotecas<sup>32</sup>: a da Faculdade de Educação da UFMG, a da Fundação Carlos Chagas (SP), a do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil, em Ribeirão Preto (SP) e a biblioteca da UNICAMP. Nas últimas décadas, vários grupos têm investigado aspectos relativos à educação das crianças fora do lar. As pesquisas científicas vêm contribuindo, através da produção de conhecimentos, com subsídios para orientar políticas educacionais e práticas de educação e cuidado com a qualidade no sentido de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Muitos também têm sido os avanços políticos e legais, acompanhados de uma crescente expansão de programas destinados às crianças, particularmente de Educação Infantil. Assim, quanto às fontes secundárias, esta pesquisa considerou que elas indicaram informações já coletadas acerca do objeto em estudo, permitindo que fosse possível identificar questões que ainda não foram exploradas ou aprofundar e contrapor dados já analisados.

Outro instrumento de coleta refere-se à análise de documentos oficiais relacionados à Educação no Campo e à Educação Infantil. Os documentos

---

<sup>32</sup> Com exceção da biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, as outras pesquisas foram realizadas por internet, através do cadastro bibliográfico das referidas instituições.

demográfico 2000, Censo Escolar 2002, dados da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE 2004), dados da Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral . MG (SEPLAN) e do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais (INEP/2006), além do Relatório Diagnóstico das Associações Comunitárias do PFSEI (1999 a 2006).

No período da coleta de dados, os sujeitos selecionados entraram em contato com o projeto da pesquisa, os objetivos, as etapas e os procedimentos metodológicos. Uma Associação Comunitária de um determinado município não quis participar desta pesquisa.

Ressaltamos que a pesquisa no campo ocorreu no espaço rural, trazendo, além das dificuldades comuns de toda pesquisa de campo, outros obstáculos, como a distância da capital, a disponibilidade de transporte e horários compatíveis entre os ônibus que circulam entre os municípios campestres. Num dos municípios da pesquisa, pouco antes de entrevistar um dos secretários, o equipamento de gravação caiu e se quebrou. A pesquisadora foi a quatro lojas para conseguir um conserto, sem sucesso. Finalmente encontrou, numa única loja de eletrodomésticos do município, o último gravador disponível. Azar ou sorte, adquiriu o equipamento e a pesquisa pôde ser continuada.

### 3.1. Introdução

Este capítulo destina-se a apresentar o referencial teórico que fundamentou a discussão sobre o processo de municipalização da Educação Infantil, em cinco municípios do Vale do Jequitinhonha. Adotamos dois eixos teóricos, ambos para discutir política, sendo o primeiro referente às contribuições de Gramsci e de autores brasileiros sobre as relações entre os intelectuais orgânicos e o estado, no sentido de organizar a cultura na sociedade. A partir daí, pudemos investigar quais as pressões e tensões desencadeadas e enfrentadas, no processo de municipalização da Educação Infantil. O segundo eixo teórico baseia-se no ciclo de políticas e programas criado por Ball e Bowe (1992), utilizado por MAINARDES (2006) no Brasil em suas pesquisas. Foi usado com o objetivo de nos ajudar a entender o contexto de influência, gerador de políticas e programas; o contexto da produção do texto, orientador das mudanças; e o contexto da prática, isto é, como a referida prática recria e altera em suas ações concretas e cotidianas, o discurso das políticas propostas anteriormente. Este segundo eixo teórico nos auxiliou no sentido de desvelar as relações políticas entre o FCC, as Associações Comunitárias, as educadoras infantis e sociais, o texto do PFSEI e o processo de municipalização conquistado.

### 3.2. Estado Ampliado

A análise apresentada em nossa pesquisa, que se baseia na reflexão do pensamento gramsciano sobre a sociedade e o Estado, tem como objetivo buscar elementos que possam elucidar questões relativas ao relacionamento entre sociedade civil e sociedade política no Brasil, especialmente no que diz respeito à situação no campo.

O autor sardenho esboçou uma nova característica do Estado e procurou apreendê-la teoricamente, sob uma nova ótica, a partir do debate de Marx com a idéia de %Estado restrito+ e o conceito hegeliano do %Estado ético+.

SOARES (2000), encontramos as análises de Hegel sobre a ruptura entre a sociedade política e a sociedade civil, ocorrida no mundo moderno. Entretanto, o filósofo propõe a identidade de ambas no Estado. A superação da dicotomia entre a vida civil e a vida política, ao mesmo tempo em que as liberdades da esfera privada são resguardadas no Estado ético, serão retomadas por Gramsci para formular o conceito de Estado Ampliado.

Conforme SOARES (2000), Marx e Engels elaboraram o conceito de Estado restrito no momento em que a burguesia governava predominantemente pela força, pois naquele período histórico os órgãos repressivos do Estado não representavam os interesses comuns da sociedade civil, mas os da propriedade privada, que são atribuídos como interesse geral contra a sociedade civil. Logo, este conceito está vinculado à sociedade política como instância de repressão estatal. De acordo com SOARES:

A partir das grandes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais da segunda metade do século XIX, a caótica e disforme sociedade civil, conhecida por Marx, vai ganhando uma nova configuração. Isso ocorre quando as classes subalternas se vão organizando e assumindo, na sociedade civil, posições de força que antes estavam reservadas somente à sociedade política. Nesse novo contexto histórico, em que a sociedade civil começa a transitar do econômico para o político, o exercício do poder, por parte dos grupos dominantes, não pode mais se efetivar sem o consenso dos governados. (SOARES, 2000, p. 93)

Gramsci mostra que o Estado moderno se amplia quando a sociedade civil passa a transitar numa esfera, a política, que antes a ela não competia. A sociedade civil se organiza e seu exercício de poder está especificamente baseada na religião e não nas armas, no consenso e não na força, na hegemonia e não na ditadura. (SOARES 2000, p.104). Entretanto, a instância coercitiva e repressiva do Estado não fora extinta.

Assim, as análises de Gramsci sobre o Estado Ampliado podem oferecer indicações para compreender a importância da sociedade civil, uma vez que nela se manifesta a livre iniciativa dos cidadãos, tendo em vista seus

es e, principalmente, os seus direitos. De acordo

O desenvolvimento histórico do Estado... a arte de governar ganhou novas determinações que se foram manifestando na organização da sociedade civil como esfera de educação permanente do consentimento das grandes massas. É por isso que, ao dizer-se que Gramsci amplia a noção de Estado, mostra-se como ele insere a sociedade civil na vida estatal: Estado = sociedade política + sociedade civil. (SOARES, 2000, p. 101).

Gramsci amplia o conceito de Estado como sociedade política (ou aparelho coercitivo que visa adequar as massas às relações de produção), distinguindo duas esferas no interior das superestruturas. A primeira delas, a *sociedade política*, possui um conjunto de mecanismos através do qual a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência. Estes mecanismos são os aparelhos de coerção, que sob controle dos grupos burocráticos, estão ligados às forças armadas, à polícia e às táticas de aplicação das leis. A segunda esfera é a *sociedade civil*, que constitui o conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores e de ideologias, compreendendo o sistema escolar, os partidos políticos, os sindicatos, as associações, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e cultural, etc.

Essas esferas . sociedade civil e sociedade política . diferenciam-se pelas funções que exercem na organização da vida cotidiana e, mais especificamente, na articulação e na reprodução das relações de poder. Na sociedade civil, as classes buscam aliados para seus projetos através da direção e do consenso. Já na sociedade política, as classes impõem uma "ditadura", ou por outra, uma dominação fundada na coerção. Em conjunto, formam o Estado em sentido amplo: "sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção" <sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Carlos Nelson Coutinho. *A dualidade de poderes: introdução à teoria marxista do Estado e da revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 61.

guem-se por mecanismos próprios. Enquanto a sociedade civil predominam os aparelhos privados de hegemonia (imprensa, partidos políticos, sindicatos, associações, escola privada e Igreja, ou seja, mecanismos relativamente autônomos frente ao Estado em sentido estrito). Tais aparelhos, gerados pelas lutas de massa, têm como objetivo obter o consenso como condição indispensável à dominação. Por isso, prescindem da força, da violência visível do Estado, que colocaria em perigo a legitimidade de suas pretensões. Atuam em espaços próprios, com intenção de explorar as contradições existentes no complexo estatal.

A discussão sobre o Estado Ampliado auxilia a compreender a organização política do Estado brasileiro, tendo em vista a explicação dos processos de reivindicações dos vários setores da sociedade civil por seus direitos e por uma maior participação na vida política do país. Acreditamos que nos possibilita entender como a sociedade civil no Brasil tem se organizado para a conquista de seus direitos. A importância da sua participação se faz tanto para ocupar espaços quase sempre dominados por representantes de interesses econômicos ligados ao Estado e seus aparelhos, quanto para democratizar a gestão pública, discutindo prioridades, levantando demandas, dividindo cada vez mais a esfera política.

O objetivo fundamental do projeto político proposto por Gramsci constitui-se na recriação das bases da sociedade através da iniciativa dos trabalhadores, que tomariam o rumo da própria história e da organização da sociedade. O autor defendia a idéia de que através da participação das massas, livres e organizadas, surgiria uma nova civilização. Assim sendo,

*o agir político deixa de ser um ofício administrativo e uma operação lucrativa reservada a grupos privilegiados e passa a ser ato criador e socializador de toda a população. (in SEMERARO, 1999, p. 238).*

Evidentemente, a sociedade civil, hoje, é mais complexa e contraditória, diferente daquela vivida por Gramsci. A modernidade concebe a esfera social e os interesses particulares passaram a dominar a organização social. A

Administrativa e o Estado uma entidade abstrata  
verdade e a subjetividade dos indivíduos.

Ao examinar as tensões entre as forças sociais, estamos penetrando no campo das batalhas pela conquista da hegemonia. Parte-se do pressuposto de que a hegemonia não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos sociais atuantes em determinado contexto histórico (MORAES, 2002, p. 1). Nessa perspectiva, avalia-se que as relações de poder estão atravessadas por contradições que, em maior ou menor grau, tornam possíveis a reversão das formas de domínio material e imaterial. Assim, espaços de lutas e deslocamentos caracterizam a constituição da hegemonia de um grupo sobre o outro. Segundo CASTRO:

Esse polêmico conceito, construído a partir de Marx, possui uma relação dialética com o conceito de dominação, na medida em que a função de liderança econômica, social, intelectual e moral da(s) classe(s) (ou frações de classe) hegemônicas (*dominantes*) forma ou constitui um *consenso* (a partir dos valores dessas classes). (CASTRO, 2000, p.7).

De acordo com GRAMSCI, o consenso é um modo de dominação mais eficaz que a coerção (GRAMSCI, 1995, p.12). A hegemonia de uma classe no poder se manifestaria através do consentimento espontâneo dado pelas grandes massas da população à direção geral imposta à vida social pelo grupo dominante (idem). As formas históricas da hegemonia, acrescenta o autor, nem sempre são as mesmas e variam conforme a natureza das forças sociais que a exercem. Logo, a constituição de uma hegemonia é um processo historicamente longo, que ocupa os diversos espaços da superestrutura.

A conquista do poder do Estado, nas sociedades capitalistas desenvolvidas, não se dará por uma queda repentina da dominação burguesa. A estratégia da "guerra de posições" reside numa ocupação progressiva (ou processual) de espaços na sociedade civil. A expansão da hegemonia das classes subalternas - tal como entendida por Gramsci - implica o acúmulo de posições por um bloco histórico, que inicialmente modifica a correlação de forças e termina por impor a direção de uma nova classe (ou bloco de classes) no Estado.

possibilita formatos variados de poderes que muitas vezes se intercalam e colidem. Na configuração da dominação, que se expande e assume distintas formas, as relações de poder se ramificam em toda parte. Em contrapartida, há uma descentralização dos pontos de resistência, o que amplia as brechas para a confrontação de mentalidades e conseqüente formação de dissensos. Assim, é diluída a idéia de uma sociedade capitalista enquanto fortaleza, livre de vulnerabilidades e capaz de criar respostas hegemônicas somente para a classe dominante.

A progressiva participação da sociedade civil no campo decisório . e por que não executor . da política, com suas reivindicações e conseqüentes avanços sociais, torna-se imprescindível para gerar um possível desequilíbrio na correlação de forças, deslocando, assim, a burguesia como classe hegemônica e substituindo-a pelo conjunto das classes subalternas.

Segundo Gramsci, (*apud* SEMERARO 2000, p. 2), para todo grupo social que queira conquistar sua hegemonia, ainda mais quando se trata das classes populares, é necessário que elas passem por uma educação que perpassa por uma construção de um saber avançado, sem, no entanto, oprimir a identidade daquelas. Ou seja, é preciso investir na intelectualidade das massas.

Na verdade, Gramsci acreditava que todo ser humano é intelectual. Ele percebe que na consciência dos oprimidos há um potencial derivado do seu próprio saber e de suas experiências sociopolíticas, apesar de muitas vezes este potencial sofrer influências de seus governantes. Ou seja, ainda que na condição de dominado, acreditava o autor que ninguém se torna inteiramente alienado a ponto de ser incapaz de pensar criticamente, de se revoltar, de se organizar e lutar por alternativas. (*in*: SEMERARO, 2000, p. 5)

### **3.3. Intelectuais orgânicos**

O autor sardenho acreditava que a conquista de um conhecimento crítico, autônomo e criativo é crucial para a liberdade e a afirmação do projeto

os. O autor chega, em diversos momentos, a esse processo de formação. E como seria essa formação? Ela teria como princípios o respeito ao saber popular, mesmo na sua %aorganicidade e fragmentariedade+, contudo, superando crenças disseminadas no senso comum, de modo a estabelecer uma relação dialética com o bom senso presente em tantos conhecimentos. Outro fator importante na formação dos intelectuais seria o distanciamento crítico do saber acumulado e repassado oficialmente, visto não como óbvio e natural, mas organizado e administrado por uma classe que visa a objetivos políticos. A partir dessa consciência, as classes populares e seus intelectuais passam compreender os elementos de ruptura e de superação em relação às concepções dominantes, começam a construir uma nova síntese, na medida em que adquirem %uma progressiva consciência da própria personalidade histórica+. Conforme SEMERARO, 2000:

O %novo intelectual+ (que nunca é um indivíduo isolado, mas um inteiro grupo social), enquanto trabalha para analisar criticamente e %desorganiza+ os projetos dominantes, se dedica a promover uma %nova inteligência social+ capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na ótica das classes trabalhadoras. (SEMERARO, 2000, p.2).

SEMERARO (2000) afirma que Gramsci destacou o valor das ciências, das descobertas e dos avanços tecnológicos. Estudar criticamente este percurso, com os %múltiplos esforços, erros e vitórias pelos quais os homens passaram até chegar ao atual conhecimento+<sup>34</sup>, é um processo necessário e fundamental principalmente para as classes populares, que precisam se apropriar dos instrumentos essenciais do conhecimento, superar seu saber disperso e aproximativo, adquirir confiança em suas capacidades.

As conquistas da humanidade no campo científico e sua expansão na modernidade, para Gramsci, significaram um avanço excepcional na história humana, pois concederam ao homem a liberdade quanto às imposições metafísicas e autoritárias, além de permitir o acesso ao conhecimento pelas massas populares, o que lhes proporcionou progressiva emancipação e a sua

<sup>34</sup> Gramsci, 1972, p. 61-4 In: Semeraro, Giovanni, 2000.

significado da ciência moderna, para Gramsci, é o conhecimento da tecnologia e da metafísica, e seu desenvolvimento converge na filosofia da *práxis*. Para ele, o cientista experimental é [também] um operário, não um puro pensador, e seu pensamento é continuamente controlado pela prática e vice-versa, até formar a unidade perfeita de teoria e prática<sup>35</sup>.

O autor afirma sobre a necessidade da disciplina no estudo, além da importância do domínio no campo do saber para possibilitar a formulação de conceitos e a construção de argumentações lógicas e precisas. A arte da política é por natureza conflituosa e processual. Daí a necessidade de uma compreensão do conhecimento como fruto de um movimento coletivo e capaz de ser um instrumento emancipador, no sentido de possibilitar o seu uso para formular as questões centrais e se obter clareza do que se pretende e como consegui-lo. A construção de projetos políticos por parte dos trabalhadores prescinde de uma organização que leve a sua autonomia, que por sua vez, só é possível via construção coletiva. De acordo com SEMERARO (2000):

Em Gramsci, não há nenhum sujeito homogêneo portador de uma prévia orientação revolucionária, uma vez que os projetos políticos qualitativamente superiores e a visão mais avançada dos trabalhadores só podem derivar da capacidade de luta, da formação da sua autonomia, da organização e das conquistas sociais abertas a uma história que não garante nada *a priori*. (SEMERARO, 2000. p.4 ).

Daí a necessidade do desenvolvimento intelectual das massas, que, para Gramsci, significa a instauração de um novo modo de pensar as relações sociais, ou seja, as conquistas das classes subalternas não deveriam se restringir às reivindicações econômicas, à produção e ao consumo material. Logo, aponta para uma construção coletiva que inclua e promova a participação das massas e não apenas de um grupo reduzido de intelectuais. Portanto, o sentido de hegemonia, em Gramsci, além de prático-político, significa um progresso filosófico, pois visa à criação de um novo terreno ideológico e uma reforma das consciências.

<sup>35</sup>

In: Semeraro, 2000. Para uma teoria do conhecimento em Gramsci.

As classes subjugadas, apropriadas da política e hegemônica pautada na gestão democrática e popular do poder, ocorre uma revolução ético-política<sup>36</sup> na sociedade. E como consequência, novas questões virão à tona, pois novas serão as perguntas diante dos novos desafios. A revolução ético-política, advinda do progresso filosófico, necessariamente requer novas técnicas, novos posicionamentos, além de um constante repensar.

Para Gramsci, todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm a função de intelectuais. O autor questiona se os intelectuais são grupos autônomos e independentes ou cada grupo social tem uma própria categoria especializada de intelectuais:

“Cada grupo social, nascendo num terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. O modo de ser do novo intelectual consiste em tomar parte ativamente da vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente+, eleva-se à técnica-ciência à concepção humanista da história, sem a qual se permanece especialista e não se chega a dirigente+ (GRAMSCI, 1978b, p.12).

Daí a importância de uma discussão do papel das educadoras infantis e educadoras sociais enquanto intelectuais orgânicos, sujeitos que vivem e trabalham no campo, executando o PFSEI. O que se pretende com esta pesquisa é explicar tanto os fenômenos quanto os paradoxos da experiência do Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis, que se constituiu da formação de educadores e da oferta de atendimento a criança através da Educação Infantil no campo. Ao participarem ativamente do referido Programa, aquelas educadoras formam-se em conexão com todos os grupos sociais envolvidos (Associações Comunitárias, famílias, equipe de assessores) e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (FCC e sociedade política). Enquanto executoras do Programa, observamos que as educadoras tiveram papel fundamental no processo de municipalização, na organização interna das Associações Comunitárias, na

<sup>36</sup> Idem.

as negociações com as respectivas prefeituras. com Gramsci, que as educadoras sociais e infantis, enquanto executoras do PFSEI, exerceram papéis políticos. Por isso, podemos a elas atribuir a qualidade de intelectuais orgânicos

Portanto, é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que, para Gramsci, se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento, e à construção de métodos que cada pesquisa científica cria para si da forma mais adequada+ (Q 826). Para Gramsci, de fato, como para Marx, o pensamento é parte integrante da realidade e existe uma ligação inseparável entre o agir e o conhecer. A leitura dos fatos e a compreensão das coisas não são abstrações aleatórias e assépticas mas derivam da trama sociopolítica na qual os indivíduos estão situados. (SEMERARO, 2000, p.1 ).

A formação dos intelectuais ocorre no decorrer da História e tem como característica marcante a luta pela assimilação e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais que tiveram sua formação vinculada às religiões, com base na indústria ou no poder econômico. Enquanto na civilização moderna, foi-se criando um tipo de escola humanista e outras especializadas. (clássica e profissional). Esta divisão é parte de uma complexificação e de uma crise mais ampla e geral.

O desenvolvimento das estruturas econômicas nas sociedades modernas implicou as relações sociais e as relações de produção, surgindo novas e diversas especializações em virtude do trabalho. Como efeito, o que se observa é a ampliação da intelectualidade, pois cada grupo cria para si seus intelectuais. Nesse sentido, a constituição das diversas categorias de intelectuais depende do processo histórico real de formação. Entretanto, a relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas imediatizada em diversos graus, por todo o tecido social.

Segundo Gramsci, seria possível medir a organicidade dos diversos estratos intelectuais. Podem-se fixar dois planos superestruturais: a sociedade civil seria o grupo designado como *privado+*, que exerce hegemonia por toda a sociedade; e a sociedade política ou o Estado representa a camada que exerce

lo, que se expressa no Estado e no governo

Para Gramsci, a hegemonia pode ser alcançada através do consenso espontâneo ou pela coerção estatal. O consenso espontâneo é obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; enquanto a coerção estatal assegura a disciplina dos grupos que não admitem, ativa ou passivamente, o consentimento. É constituído para os momentos de crise no comando e na direção.

O que destacamos no pensamento gramsciano é que a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, ou seja, há uma diferença qualitativa, e neste sentido salientamos os intelectuais orgânicos, que no exercício de sua função organizativa, isto é, intelectual, é o ~~vínculo~~ vínculo entre a estrutura e a superestrutura.

### **3.4. A metodologia do ciclo de políticas e programas**

A abordagem do ciclo de políticas proposto por Richard Bowe e Stephen Ball (1992) foi criada para o exame de políticas educacionais inglesas e é também utilizada por Jefferson Mainardes<sup>37</sup>, autor brasileiro, a partir de 2006. Em seus estudos, MAINARDES (2006) afirma que o referido ciclo de políticas e programas é um referencial crítico para avaliar políticas e programas educacionais e pode ser bastante útil no contexto brasileiro, uma vez que o campo de pesquisa nessa área é relativamente novo e "ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e

---

<sup>37</sup> Jefferson Mainardes é licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Doutor (PhD) pelo Institute of Education/University of London (2004). É professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e International Alumni Ambassador - Alumni Association - Institute of Education/ University of London (representante de ex-alunos brasileiros). Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais enfocando, principalmente, a organização da escolaridade em ciclos e políticas para a Educação Fundamental.

de..." (Azevedo & Aguiar, 1999, p. 43). apud

Segundo MAINARDES (2006), este referencial pode contribuir para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros, além de incluir parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas. Destaca-se a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais, ou seja, este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Ball e Bowe (1992), caracterizaram, conforme MAINARDES (2006), o processo político como um ciclo contínuo, constituído por três arenas políticas. Em primeiro lugar está a %política proposta+, que se refere à política oficial, ou seja, as intenções do governo, dos departamentos educacionais e burocratas responsáveis pela implementação das políticas. Incluem-se as intenções das escolas, as autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. Em seguida, está a %política de fato+, que diz respeito aos textos políticos e legislativos que dão base para que as políticas sejam colocadas em prática. Finalmente, a %política em uso+, que são os discursos e práticas educacionais que emergem com a implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Entretanto, os autores revisaram aquela formulação inicial, porque acreditavam que há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e as arenas concebidas que se apresentavam como conceitos restritos, contrapondo, portanto, a idéia de um referencial flexível e dinâmico. Em 1992, Ball e Bowe publicam a obra *Reforming education na changing schools*, que apresenta uma versão do ciclo de políticas, que considera os profissionais que atuam nas escolas como não excluídos dos processos de formulação e implementação de políticas. Inclusive, tais processos de participação são defendidos pelos autores como indissociáveis, pois os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam o autoritarismo do processo de gestão.

...ormo o ciclo de políticas, %leve incidir sobre a política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática+ (MAINARDES, 2006). Isso significa dizer que é preciso identificar como as arenas se relacionam internamente e entre si, se há processos de resistência e acomodações, bem como o delineamento de conflitos entre os discursos nessas arenas.

Ball e Bowe (1992) traçaram, inicialmente, um ciclo constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Tais contextos estão inter-relacionados, não são etapas lineares e não têm uma dimensão temporal ou seqüencial, %cada um destes contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates+(Bowe et al, 1992, *apud* MAINARDES, 2006 p. 3).

No contexto de influência as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. E nesse contexto há disputas sobre a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Nele, os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para as políticas. Há influências diversas, por meio de arenas públicas formais, tais como comissões e grupos representativos, bem como a disseminação de influências globais e internacionais. Tais influências podem ser entendidas, segundo Ball (1992), de duas maneiras. A primeira delas seria o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem, a princípio, a circulação internacional de idéias (Popkewitz, *apud* Ball, 1998a). As diversas formas participativas que vêm se desenvolvendo são frutos das redes políticas e sociais, e também estão ligadas às questões inerentes ao mundo globalizado. Segundo GOHN (2005):

O %ovo+, no plano local, resulta não apenas do desdobramento de formas participativas que estão sendo geradas há várias décadas, mas também de inovações introduzidas recentemente na política face à nova conjuntura sociopolítica e cultural do mundo globalizado. (GONH, 2005, p. 16).

O cenário sobre o qual se instalam as novas relações sociais e políticas é desenvolvido através de diversos fatores, principalmente o papel que o

s desafios do mundo globalizado. O Estado tem formulador de políticas e projetos para ser o implementador de acordos internacionais ou de grupos de interesses. Conforme GOHN (2005):

A reestruturação do papel do Estado, não mais como produtor de muitas ações, mas como gestor e repassador de recursos, tem levado à privatização de serviços essenciais, à emergência de novos parceiros no atendimento de questões sociais, e à estratificação desse atendimento segundo os imperativos da lógica do mercado; a flexibilização e desregulamentação de políticas sociais . com a retirada de direitos adquiridos pelos trabalhadores do setor privado e público, são também parte da nova questão social no Brasil. (GOHN, 2005, p. 11).

Em relação à segunda maneira de se compreender as influências, MAINARDES (2006) concorda com Halpin e Troyna (*apud* Ball 1998) ao entender o processo de empréstimo de políticas como a imposição de soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. Além disso, há a participação de grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico, expondo e disseminando suas idéias.

Apesar deste trabalho não ter diretamente como objeto de estudo as agências internacionais e multilaterais, algumas análises apontam que há uma recontextualização das políticas pelos Estados-nação, ou seja, as políticas não são implementadas em seu formato original, há uma interação dialética entre global e o local. ARNOVE & TORRES (1999); ROSSETTI-FERREIRA, RAMON e SILVA (2002) fazem um estudo sobre as proposições do Banco Mundial quanto ao atendimento à infância na América Latina e concluem que as políticas são pautadas por um discurso da necessidade e não do direito e, como consequência, atendem pobremente a pobreza. Neste sentido, podemos afirmar que a implementação do PFSEI, aproxima-se dos resultados dos referidos estudos, pois teve como base o discurso da necessidade, tanto da formação das educadoras quanto do combate à desnutrição.

Esse trabalho já começou em 1997, por volta de 97 e 98 quando foi feito até um diagnóstico em relação às creches atendidas no Vale do Jequitinhonha. E detectou-se que muitas dessas creches estavam sob a responsabilidade de educadoras leigas, que não tinham muita informação para o exercício de educação das crianças... Então, na verdade, a motivação maior foi exatamente de encontrar nesse

essoas que não estavam prontas para o trabalho com faixa de 2 a 6 anos. (Entrevista V.R.).

mas havia também uma precariedade nesse atendimento, da criança de 0 a seis anos, uma vez também que o Alto Vale se caracteriza não pela seca, porque tem muita água, mas pelo alto índice de desnutrição e nível de abandono dessas crianças, até mesmo porque lá tem o garimpo muito presente, então às vezes essas crianças acompanham seus pais e não têm com quem ficar. Então eu acho que isso foi muito do que trouxe. (Entrevista M.G).

Em nosso trabalho de pesquisa, identificamos o contexto de influência nas equipes de programas e assessores do Fundo Cristão para Crianças que, em contato com as Associações Comunitárias, através de assessorias e acompanhamentos, formulam as linhas de ação em consonância com a missão do FCC: promover o desenvolvimento do potencial da criança e do adolescente, com o envolvimento da família e da comunidade, através de ações que fortaleçam o exercício da cidadania para a melhoria das condições de vida. Segundo a ONG, as atividades e programas desenvolvidos nas entidades conveniadas são articulados de acordo com a realidade e as necessidades de cada comunidade. Os trabalhos são desenvolvidos nas áreas de educação, saúde, segurança alimentar e nutricional, conscientização sócio-ambiental e desenvolvimento comunitário.

Identificamos duas influências do Christian Children's Fund (matriz internacional) que se complementam e convergem entre si: a primeira delas, refere-se à liberação de um recurso extra para desenvolver ações relacionadas à infância, na região do Vale do Jequitinhonha. A segunda influência diz respeito à exigência, pelo sistema de apadrinhamento, de um atendimento completo para as crianças. A princípio, a criação do PFSEI está vinculada a estas duas influências do CCF, como podemos observar no relato abaixo, que se refere à criação do programa:

Aí juntou-se a possibilidade de um recurso que estava para disponibilizar através do CCF. E no ano de 99, esse recurso foi disponibilizado, e aí surgiu o interesse do Fundo Cristão em trabalhar na formação desses educadores, até mesmo porque não existia nada em termos da própria prefeitura na formação a serviço desse setor. Então foi isso que deu o pontapé, nessa época houve a formação do programa que também contou com o apoio de especialistas e profissionais pra usar na formação desse programa. (Entrevista V. R).

envolveu tanto a adaptação quanto a construção de espaços específicos para o atendimento às crianças:

Muitas creches eram administradas pela prefeitura. Porque a maioria delas era beneficiada pelo programa criado até mesmo para assegurar o atendimento a essa criança, que também conta com recursos do apadrinhamento. Então nós temos o apadrinhamento que exige que todas as crianças inscritas nesse sistema tenham um atendimento cem por cento. Então a criação dessas creches foi também em função do sistema de apadrinhamento. Crianças recebendo o cuidado, a educação, mas contando com os recursos específicos. (Entrevista V.R.).

Entretanto, o contexto de influência tem forte relação com o segundo contexto, o da produção de texto. A equipe externa de especialistas contratada pela ONG foi responsável pela produção do texto do PFSEI e elaborou um projeto-piloto, a partir de discussões e acordos com a equipe interna do FCC, tendo em vista o diagnóstico do trabalho realizado por esta instituição no Vale do Jequitinhonha. O projeto piloto do PFSEI teve como objetivo geral oferecer um atendimento de qualidade para as crianças, pautado na creche como um direito. Com o tempo, o grupo contratado constituiu a equipe de assessores pedagógicos e coordenação, que passou a trabalhar com a formação em serviço para as educadoras infantis e sociais e prestar assessoria pedagógica diretamente às Associações Comunitárias. Entretanto, a referida equipe situava-se em Belo Horizonte, no escritório do FCC e se deslocava mensalmente para os municípios do Vale do Jequitinhonha.

Os textos têm formatos diversos (textos legais ou políticos, comentários formais ou pronunciamentos sobre os textos oficiais etc.). Eles representam a política, e muitas vezes são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos competem entre si para controlar as representações na política. Os textos muitas vezes não são claros ou coerentes. Portanto, as disputas entre o contexto de influência (FCC) e o contexto da produção do texto (equipe de assessores contratados) são claras, pois a equipe de produção de texto sofria pressões do contexto de influência e era influenciado pelo contexto da prática. As disputas não comprometiam os textos produzidos para o Programa, pois eles sempre tiveram como base as diretrizes oficiais e as questões do contexto

as através das assessorias e/ou encontros de identificamos que as políticas de atendimento à criança no Brasil formam um conjunto de diretrizes que complementam o contexto de influência.

No entanto, as disputas e tensões podem ser traduzidas por uma confusão de identidade da equipe de assessoria, pelo fato de ter ocupado um lugar que transitava entre as arenas do contexto da prática e de influência. Assim relata uma das assessoras:

Eu acho que teria até esse desafio na nossa parte, porque a gente chegava como instituição, mas a gente também vivia os valores daquele local, por mais que a gente não estivesse ali constantemente, mas era possível ver e era difícil quebrar isso. Então o encanto pela região sempre passava pelo olhar da gente, então eu acho que isso atrai e muito, de que era bom trabalhar ali, eles sabiam que a gente gostava de trabalhar ali e tinha respeito por aquele lugar. E a gente sofreu um pouco com isso porque a gente escutava a instituição aqui e vivenciava lá, e a gente estava nesse meio termo das pressões, daqui e de lá+ (Entrevista M. G.).

Enquanto o contexto de influência está vinculado a interesses mais estreitos e ideologias partidárias, o contexto da produção de texto está articulado com a linguagem do interesse do público mais geral:

Eu acho então que o tipo de relação que se tinha de assessoria do programa e com a instituição em si era muito diferente. Porque a gente tinha relação mais permanente voltada a uma qualidade do programa, a gente criava critérios pra acompanhar e subsídios para que as pessoas avançassem. E havia uma certa coerência na linha de formação, é claro que a gente estava subserviente a uma diretriz da instituição Fundo Cristão, mas a gente tinha uma autonomia bastante substancial, e era relativa, mas tinha... das escolhas, do como caminhar, do tipo de relação que iria se estabelecer. Então a gente não era visto como fiscal do Fundo Cristão, a tentativa era de ter outro lugar, e com a instituição em cima é onde que a relação com as associações era muito delicada, oscilava muito em cada associação que tinha um tipo de relação, dependia do seu histórico, do histórico daquela diretoria, também tinha diferentes jeitos de acolher cada associação, acho que não era uma coisa uniforme não. (Entrevista L.D.).

No período da formatação do PFSEI, a equipe proponente consultou algumas instituições ou órgãos ligados à Educação Infantil, tais como a Associação do Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE), a Fundação Fé e Alegria e o Movimento de Luta Pré-Creche de

uências das citadas instituições incidiram sobre  
teve como fundamento o princípio do cuidar e  
educar.

Uma pesquisa bibliográfica também compôs a construção do marco teórico do Programa, através da qual encontramos autores como Gilda Rizzo, Ana Maria Mello, Sônia Kramer, Gisela Worshp, Ana Bondioli & Susana Mantovani, além de diversos materiais da Creche Carochinha e da Creche Plan, do Instituto C&A. É importante destacar que, devido à escassa bibliografia sobre a Educação Infantil no contexto rural, as referências bibliográficas são as mesmas discutidas na Educação Infantil no contexto urbano.

O marco teórico do texto do PFSEI tem como fundamento pressupostos históricos, sociológicos, psicológicos e antropológicos. Os pressupostos históricos indicam a ausência de um atendimento à criança no Brasil até meados do século XIX. Apontam que a industrialização provocou novas formas de organização social e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o que foi fator decisivo para a abertura de creches que, na maioria das vezes, ficava a cargo de instituições religiosas eram destinadas a crianças pobres. Passando por questões sobre assistencialismo e educação compensatória, os pressupostos discorrem sobre o reconhecimento do atendimento à criança através da criação de políticas e diretrizes a partir da década de 70, passando pela LDB (1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1997), a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, finalmente, o Plano Nacional de Educação (2000). Os pressupostos indicam, ainda, que naquele momento histórico era necessária a ampliação do atendimento para que as crianças de 0 a 6 anos tivessem garantido o direito ao acesso e à permanência na educação.

Os pressupostos sociológicos indicam que, apesar de a educação não ter o poder de mudar a sociedade, também não é mero instrumento de reprodução das relações sociais. A Educação Infantil não é um momento de preparo para a Escola Fundamental, pois sua função básica é favorecer o

é a aquisição dos conhecimentos socialmente  
conhecimentos propriedade de uma classe ou de  
um grupo social.

Os pressupostos psicológicos apontam que o trabalho com a criança deve incidir sobre como esta aprende e como ocorre o desenvolvimento infantil. O respeito ao ritmo e à necessidade de cada criança também são aspectos relevantes daqueles pressupostos. O brincar é a principal atividade de interação entre as crianças e destas com os adultos.

Os pressupostos antropológicos compreendem a prática pedagógica pautada em valores, conhecimentos e identidades de todos aqueles que dela participam. As vivências coletivas de construção de valores, interações e linguagens diversificadas, que dialogam com aspectos culturais da região, devem, portanto, fazer parte do currículo das creches.

O marco teórico do PFSEI levou em consideração, além disso, as determinações da LDBEN/96, colocando a Educação Infantil como parte da Educação Básica, um direito da criança, dever do Estado e opção da família. O Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantil foi, ainda, baseado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Este Referencial é fruto de contribuições de um amplo debate nacional e serviu de base para traçar o PFSEI, e aponta indicadores de qualidade que contribuem para que as crianças do Vale tenham um desenvolvimento integral, a partir das propostas pedagógicas que se orientam pelo princípio cuidar e educar.

Como a proposta do PFSEI foi feita após um diagnóstico da realidade local, detectamos algumas influências a partir dos apontamentos do referido diagnóstico. Antes da implementação do citado Programa, o atendimento oferecido às crianças se restringia a tomar conta delas e oferecer-lhes alguma alimentação, enquanto as mães saíam em busca de trabalho, ou seja, limitava-se ao cuidar. Portanto, as atividades pedagógicas não tinham relevância e o brincar não fazia parte da rotina como atividade significativa para as crianças.

Segundo MAINARDES (2006):

As são intervenções textuais, mas elas também itações materiais e possibilidades. As respostas a esses nseqüências reais. Essas conseqüências são vivenciadas dentro de um contexto, o contexto da prática+(MAINARDES, 2006, p. 4).

De acordo com Ball e Bowe (1992) é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e à recriação, produzindo efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações na política original. Por esse motivo os autores defendem que as políticas não são simplesmente implementadas, pois é nessa arena que elas sofrem interpretações e podem ser recriadas. O contexto da prática situa-se nas Associações Comunitárias, na região do Vale do Jequitinhonha, nas creches, locais onde, de fato, as ações do PFSEI são colocadas em prática. Destacamos, ainda, outros sujeitos dessa arena, que são as educadoras infantis e sociais, as coordenadoras das Associações e os familiares das crianças atendidas pelo Programa. Os sujeitos do contexto da prática têm trajetórias, contextos e valores que agregam significados, que podem ser diferentes daqueles concebidos pelo contexto da produção de texto. A interpretação é, nesse caso, uma questão de disputa de poder. Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas adotada para análise micro deste trabalho considera o que os sujeitos da prática pensam ou acreditam e que, conseqüentemente, tem implicações para o processo de implementação das políticas trazidas pelo contexto de produção de texto. Podemos observar este conflito de poder no relato abaixo:

E tinham alguns documentos oficiais que a gente tinha que eram de formalizar algumas decisões que eram tomadas no curso como diretrizes. Então um curso que eu acho muito bacana é o módulo da construção da proposta pedagógica, que coletivamente a gente foi decidindo como esse documento seria elaborado, construindo coletivamente um índice pra esse documento, eu acho que foi um curso pra mim que marca muito, consolida um processo de formação, e um olhar sobre o que as pessoas tinham sobre o próprio trabalho delas. À medida que elas queriam materializar o que a gente ajudou o grupo a pensar, como que o trabalho deveria ser documentado e que esse documento não seria a gente que iria trazer e sim, em cada lugar (porque a gente construiu um cronograma de trabalho pra elaboração de proposta pedagógica. (Entrevista L.D.).

Segundo Ball (1993a *apud* MAINARDES, 2006), há uma distinção entre política como texto e política como discurso, embora sejam conceituações complementares. A política como texto compreende as políticas como

, que são codificadas de maneira complexa. Os  
sas influências e agendas, e sua formulação  
envolve negociações dentro do Estado e dentro do próprio processo de  
formulação. Portanto, apenas determinadas influências são legitimadas e  
somente algumas vozes são ouvidas. Assim, os textos permitem uma  
pluralidade de leituras, uma vez que são múltiplos os leitores; ou seja, a política  
como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores.

A política como discurso incorpora significados e palavras que  
constroem certas possibilidades de pensamento, ao mesmo tempo em que  
estabelece limites sobre o que é permitido pensar. Portanto, os sujeitos estão  
imersos numa variedade de discursos, uma vez que a política como discurso  
contém possibilidades de pensamento e tem o efeito de distribuir vozes,  
enfatizando limites impostos pelos próprios discursos. Com base nas idéias de  
Foucault, Ball (1993 a) explica que discursos nunca são independentes de  
história, poder e interesses, e as políticas podem tornar-se regimes de  
verdade+.

Aprimorando mais sua teoria sobre o ciclo de políticas, em 1994, Ball<sup>38</sup>  
(*apud* MAINARDES) acrescenta dois contextos ao referencial anterior: o  
contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto  
dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e  
liberdade individual. É mais apropriado considerar que as políticas têm efeitos e  
não simplesmente resultados. Assim, as políticas deveriam ser analisadas na  
perspectiva de seus impactos e interações sobre as desigualdades sociais  
existentes. O contexto da estratégia política relaciona-se ao contexto dos  
resultados, pois a partir dos efeitos da política implementada são elaboradas  
novas estratégias para se corrigir os resultados ou alcançar os efeitos  
esperados.

Os efeitos a serem analisados podem ser gerais ou específicos. Os  
efeitos gerais da política tornam-se evidentes, quando aspectos específicos da  
mudança e conjunto de respostas (observados na prática) são agrupados e

---

<sup>38</sup> Education Reform: a critical and post-structural approach.

p.4). Esta classificação, conforme Ball (1994 a que a análise de uma política deve envolver o exame dos seguintes aspectos: (a) as diversas facetas e dimensões de uma política e suas implicações e (b) as interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere, ainda, a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas, apenas, como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

Esses dois últimos contextos, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política não serão analisados no que diz respeito ao processo de municipalização, devido ao fato de serem muito recentes os resultados de municipalização da Educação Infantil no campo, no Vale do Jequitinhonha. Nos municípios de Chapada do Norte, Francisco Badaró e Virgem da Lapa tal processo ainda está ocorrendo. Consideramos que não houve tempo suficiente para que os resultados da municipalização possam ser analisados.

O último contexto é o da estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. *A priori*, identificamos, dentre os resultados alcançados pelo PFSEI, a continuidade das desigualdades sociais entre as crianças e os cidadãos que vivem no Vale do Jequitinhonha, que não podem ser resolvidas apenas pela proposição de políticas educacionais, e sim com a inclusão de outras políticas sociais como aquelas relativas às áreas de saúde, alimentação, transporte, moradia, saneamento, dentre outras, como um conjunto de políticas que asseguram o direito de todos, pela cidadania e equidade.

Entendemos que a teoria do ciclo de políticas constitui uma metodologia de raiz teórico-estrutural, e neste estudo tomamos tal metodologia como perspectiva de avaliação de um processo político de municipalização no Vale do Jequitinhonha. Tentamos relacionar os contextos do ciclo de políticas com as reflexões gramscianas sobre o Estado e as formas como este responde às demandas e aos interesses dos grupos hegemônicos da sociedade, por meio das mediações dialéticas entre a sociedade civil e a sociedade política,

intelectuais orgânicos, face à busca do consenso da sociedade para concretizar novas transformações políticas. Assim, buscamos inter-relacionar os contextos de influência, a produção de texto e a prática, bem como analisar as interações entre o global e o local e tomar aquelas situações do contexto da prática que são resultados das tensões e reações da prática social coletiva, exercida pelos diferentes grupos que buscam a municipalização da Educação Infantil no campo, peculiar ao contexto social de cada município estudado.

O referencial teórico-analítico do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) é uma teoria nova que apresenta algumas limitações no campo de sua aplicação. Assim, segundo MAINARDES (2006), Vidovich (2002) sugeriu que, em decorrência de seus estudos, certas modificações fossem incluídas no referencial teórico-analítico inicial: (a) há necessidade de se estender o terreno do contexto de influência de uma nação individual para o contexto global, algo que foi considerado por Ball em textos subseqüentes (1997, 1998a, 1998b e 2001); (b) a influência do Estado precisa ser incorporada de forma mais ampla do que aquela que está evidente na abordagem delineada por Ball; e (c) é necessário destacar, explicitamente, as inter-relações entre os diferentes níveis e contextos do processo político (macro, intermediário e micro) ao examinar como esses contextos estão continuamente se inter-relacionando e sendo inter-relacionados entre si.

Entretanto, pode-se destacar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumental para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. É uma abordagem flexível, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como uma ferramenta heurística. Mainardes argumenta que a explanação feita pelos autores de cada um dos contextos é bastante breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas nas análises dos referidos contextos.

Neste capítulo, a apresentação da metodologia do ciclo de políticas teve como objetivo identificar os contextos envolvidos no PFSEI e as formas como as arenas podem se relacionar internamente e entre si. As contribuições de



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ado e o espaço dos intelectuais orgânicos para a sociedade, em especial, para a análise da experiência do PFSEI, constituem as bases teóricas que fundamentaram a proposta deste estudo. É importante destacar as nossas dificuldades e limitações para trabalhar com esses dois campos investigativos numa situação nova . municipalização da Educação Infantil no campo . e com interações novas de duas teorias, o que confere, a este estudo, um caráter de experimento.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados coletados e organizados para qualificar o processo de municipalização da Educação Infantil no campo e explicar o significado político e social do citado processo. Para tanto, situamos as estratégias de coleta de dados que favoreceram a compreensão de como ocorreu o desenvolvimento da municipalização da Educação Infantil, no Vale do Jequitinhonha.

No capítulo 2, estudamos e refletimos sobre o diagnóstico das ações da ONG quanto ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos nos citados municípios, e a proposição, pelo FCC, do Programa de Formação em Serviço para Educadores Infantis (PFSEI). O referido programa orientou as propostas pedagógicas da Educação Infantil, que tinham como objetivo sair do assistencialismo para reafirmar esse serviço como direito, programa este assumido pelo FCC, que manteve todos os custos desse processo educativo para as crianças matriculadas nas creches, no período de 1999 até o ano de 2004. Essa instituição até então oferecia esses processos educativos com qualidade pedagógica e com recursos próprios, tendo em vista a Constituição Federal do Brasil de 1988 que enfatiza o direito da criança à educação como dever do Estado e toda a legislação em Educação Infantil desenvolvida no país, visando à municipalização. A partir de 2004, entretanto, o FCC decidiu que não era mais seu papel desenvolver aquela política pública, que fora definida como dever do Estado. A ONG definiu que, em razão de sua ruptura com os encargos da Educação Infantil nos já citados municípios, que as Associações Comunitárias, que já faziam as mediações políticas entre a população atendida e o FCC, deveriam assumir a responsabilidade de estabelecer as novas negociações entre os interesses das famílias e os das comunidades do Vale do Jequitinhonha, visando a concretizar o convênio entre as prefeituras municipais e as creches. Esse trabalho de base política significava que competiria ao Estado assumir o financiamento, a gestão e as propostas pedagógicas para formar a criança de 0 a 6 anos e as respectivas educadoras infantis.

#### 4.1. O contexto da legislação e a municipalização

Inicialmente, consideramos importante discutir os conceitos de Educação Infantil, Educação pré-escolar, Escola infantil/jardim de infância, Turmas ou classes de Pré e Centro de Educação infantil, baseando-nos na legislação educacional existente no país. Educação Infantil refere-se ao cuidado e educação da criança de 0 a 6 anos, de caráter não obrigatório, e que antecede o Ensino Fundamental. É oferecida para crianças de 0 a 3 anos em creches, e para crianças de 4 a 6 anos em pré-escolas, públicas ou privadas. Atualmente, a inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, portanto, obrigatório, com duração de 9 anos, conforme VIEIRA (2001), vem ocorrendo em alguns estados e municípios. A legislação de 1996 . Emenda Constitucional 14/96, e sua regulamentação pelas Leis nº. 9424/96 e a LDB nº. 9394/96, sinalizaram mudanças substanciais nas responsabilidades do Estado quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. A matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental é facultativa, conforme a LDBEN 9394/96 (Art.87, § 3º, I), *in verbis*:

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:  
I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.

O Parecer nº20/1998, do Conselho Nacional de Educação, foi aprovado em 2 de dezembro de 1998 e responde à consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos. Observamos que o fenômeno do aumento das matrículas é expresso pelo movimento das famílias, que vêm realizando esta ação e que acompanha uma tendência mundial de iniciar a escolaridade obrigatória aos seis anos de idade.

Enquanto a Educação pré-escolar refere-se à educação da criança de 4 a 6 anos de idade, as Turmas ou Classes de Pré atendem a crianças na mesma faixa de idade, porém, funcionando em estabelecimentos que oferecem outros níveis de ensino. A Escola Infantil/ jardim de infância, jardim municipal ou jardim estadual, escola de educação infantil, escolas-pólo de educação Pré-

de ensino, públicos ou privados, que acolhem exclusivamente educação pré-escolar.

Centro de Educação Infantil ou Centro de Desenvolvimento Infantil são instituições educacionais que acolhem crianças de zero a seis anos, oferecendo educação e cuidado.

#### **4.1.1. A descentralização: legislação e práticas**

O binômio centralização/descentralização tem como elemento-chave a expressão *centro*. Assim, na descentralização estaríamos nos afastando do centro, ou seja, as decisões seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais. OLIVEIRA (1999) afirma que:

A centralização pressupõe a tomada de decisão em um nível central, representado no caso educacional tanto pelo Ministério da Educação, nos países unitários, como em nível de Secretaria estadual, nos federados. O que caracteriza é o fato de que as decisões são tomadas por um pequeno grupo, que expressa a vontade política do centro, com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definição de linhas, planos e programas e controle sobre sua execução. (OLIVEIRA, 1999, p. 14).

O citado autor aponta que as discussões sobre a descentralização do ensino brasileiro surgiram após o Ato Adicional de 1834, passando por discussões ocorridas na Primeira República. Em relação à questão curricular, esteve presente no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nas Constituições Federais quanto ao financiamento; na proposta de Anísio Teixeira (1957); durante a tramitação das Leis nº 4024/61 e nº 5692/71; durante a Constituinte dos anos 80, além das discussões ocorridas em diferentes Estados, a partir da redemocratização do país, quando da implementação de políticas de parcerias/convênios com os municípios.

Ainda conforme OLIVEIRA (1999), é possível constatar uma tendência internacional, principalmente na Europa, marcadamente a partir da década de 60, no que diz respeito ao questionamento da centralização do Estado, em geral, quanto aos aspectos econômico, financeiro, administrativo, e em relação ao estabelecimento de políticas públicas. Transformações macroestruturais marcam a sociedade brasileira, notadamente após o golpe militar de 1964 e o

de ditadura, caracterizado pela censura, prisões, e movimentos. A partir da década de 70, emergiram os movimentos sociais e outras manifestações da sociedade civil, como os núcleos de organizações de mulheres. Nestes núcleos, conforme ROSEMBERG (1984), apareciam reivindicações por creches. Sobre o contexto econômico do período e relacionando-o a participação popular reivindicando seus direitos, OLIVEIRA (1999) afirma que,

Na América Latina, o modelo econômico, tanto o %agro-exportador+ quanto o de %substituição de importações+, exigiu do Estado uma participação ativa na articulação das economias nacionais com o mercado mundial e na estruturação de um mercado nacional. A situação política com regimes populistas e autoritários, em vários países, concorreu para a continuidade da centralização. Diante da internacionalização do mercado, da crise econômica, da década perdida, da influência das propostas neoliberais, do refluxo dos regimes autoritários, da volta à democracia com governos eleitos pelo povo e da busca de maior participação, a questão da descentralização do estado entrou na ordem do dia. (OLIVEIRA, 1999, p. 12).

Quanto às atribuições e às competências entre os níveis governamentais, relativas ao atendimento à criança em creches e pré-escolas, durante a década de 70 começa a se esboçar uma sutil divisão entre as três esferas de governo. De acordo com CASTRO (1994):

No âmbito federal, predominam ações conveniadas com estados, municípios e organizações não-governamentais, voltadas para o atendimento em creches. No âmbito estadual, predomina a expansão do ensino pré-escolar, em particular em classes de alfabetização, muitas vezes como pré-requisito para o ingresso no ensino fundamental. No âmbito municipal, verificava-se tendência à expansão do atendimento público em creche e pré-escola, além da expansão dos convênios com entidades filantrópicas. Tanto no âmbito estadual quanto no âmbito municipal, mantém-se o modelo dicotomizado de programas assistencialistas para crianças de zero a três anos e de escolarização para crianças de quatro a seis anos. (CASTRO, 1994, p. 33).

Segundo HEVIA (1995), *apud* OLIVEIRA (1999), a descentralização do ensino vem ocorrendo, nos últimos anos, em quase todos os países latino-americanos, implantada tanto em governos democráticos quanto em ditaduras militares. Ainda conforme este autor, % de se registrar ainda, que organismos

promoção da educação têm recomendado a OEA, Banco Mundial e OEA.+(HEVIA, 1995, p. 5).

CASASSUS (1989 *apud* OLIVEIRA 1999, p.16) afirma que os processos gerais de descentralização são efetivados por intermédio de três modalidades: regionalização, municipalização e nuclearização. A regionalização pode compreender um ou mais Estados ou um grupo de municípios. A nuclearização, criada no Peru, no início da década de 70, é concebida como uma forma organizativa constituída de escolas rurais dispersas e com problemas semelhantes. A municipalização compreende três possibilidades: a) o município se encarrega de todo o ensino em um ou mais níveis, no âmbito de sua jurisdição; b) o município se encarrega de parte das matrículas convivendo no mesmo território coma rede estadual; c) o município se encarrega de determinados programas (merenda escolar, transporte de alunos, construções, disposição de funcionários, etc.), os quais são desenvolvidos junto à rede estadual. Essas possibilidades podem se dar por intermédio de convênios.

Em 1978, surgiu a primeira experiência de educação da criança de 0 a 6 anos sob a responsabilidade de uma Secretaria Municipal de Educação em Piracicaba/SP, que nasce contemplando a creche, a pré-escola e também as séries iniciais do então primeiro grau. Conforme FARIA (2005), %outras experiências municipais com uma gestão de oposição, espalharam-se pelo país, atendendo às manifestações dos movimentos sociais+ (FARIA, 2005, p. 1023).

Em 1981, o MEC lançou o Programa de Educação Pré-escolar, visando a estimular os sistemas de ensino municipal e estadual a expandir e aperfeiçoar suas ações, mediante cooperação técnica e suporte financeiro. A atuação do MOBREAL na implementação do referido programa significou uma mudança de objetivos desse órgão (da alfabetização de adultos para a pré-escola) e refletiu no aumento de vagas: em 1981 o MOBREAL era responsável por 19% do atendimento pré-escolar público do país, em 1982 por 43% e em 1983 por 49%. Em 1985 o MOBREAL foi extinto e o programa pré-escolar foi transferido para a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, que passou a

ais de Educação Pré-escolar por intermédio dos Delegacias do MEC e as prefeituras.

A legislação de 1996 . Emenda Constitucional 14/96, sua regulamentação pela Lei nº. 9424/96 e a LDB 9394/96 . sinalizou para mudanças substanciais, nas responsabilidades dos municípios, quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis.

Com a promulgação da Constituição de 88, os municípios foram assumindo a gestão das creches, das Secretarias de Promoção Social, Assistência Social, Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação, num processo longo de integração dos dois segmentos. Segundo FARIA (2005):

A partir daí, a educação formal em creches e pré-escolas não seria mais restrita aos programas governamentais de assistência às crianças pobres, na modalidade de creches ou programas pré-escolares em forma de jardim-da-infância para as crianças de mais alto nível socioeconômico, que continuam existindo ao lado de programas não-governamentais, filantrópicos e privados. (FARIA, 2005, p.1025).

O MEC passa, então, a abordar a questão da pré-escola, ampliando-a para a Educação Infantil. Em conformidade com as disposições constitucionais de descentralização administrativa, o Ministério da Educação reforça suas funções normativas e de coordenação em âmbito nacional, bem como suas funções de suporte técnico com ênfase na formação de recursos humanos.

As mudanças pelas quais passou o país, a partir dos anos 80, determinadas pelo neoliberalismo, tais como a recessão econômica, a influência das agências externas de financiamento e as mudanças no processo produtivo, levaram à proposta da Reforma do Estado e, em conseqüência, à normatização na área educacional. A legislação de 1996, gestada e promulgada naquele contexto, trouxe mudanças significativas para o ensino brasileiro, direcionando sua oferta, financiamento, gestão, e interferindo na sala de aula. Constata-se que essa legislação induz claramente à municipalização. O que se observa no período em questão, no tocante ao atendimento público à criança no Brasil, é que a prática de criar e extinguir órgãos com critérios e

muitas vezes, a superposição de atribuições e enfrentamento dos problemas relacionados ao

atendimento à criança. Conforme VIEIRA (2002):

Com efeito, vivemos processo de reordenamento dos atendimentos e dos sistemas, com a movimentação das redes de ensino e a definição de competências/atribuições dos respectivos sistemas, num contexto de implementação de reforma educacional no nosso Estado, na década de 1990, em acordo com as diretrizes do Banco Mundial para a área, que enfatizaram a descentralização, a focalização (no ensino fundamental) e a privatização. (VIEIRA, 2002, p. 115).

Por outro lado, não há como negar os avanços políticos e legais: a Constituição de 88 passou a definir a Educação Infantil como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família; em 1990 a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contém todos os elementos importantes sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, sendo um dispositivo na luta pela dignidade e cidadania de todas as crianças e adolescentes; em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que inclui efetivamente a Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, compondo a primeira parte da Educação Básica. Os municípios devem, portanto, promover a integração das instituições de Educação Infantil aos seus sistemas de ensino, antes vinculadas à Assistência e Promoção Social.

Mesmo diante de concepções consensuais quanto à função social da creche e da pré-escola, as instâncias do Estado sofreram influências do Banco Mundial e de outras agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nas políticas de Educação Infantil em nosso país. Apesar deste trabalho não ter como objeto de estudo, diretamente, as agências internacionais e multilaterais, algumas análises apontam que há uma recontextualização das políticas pelos Estados-nação, ou seja, as políticas não são implementadas em seu formato original, há uma interação dialética entre global e local. ROSSETTI- FERREIRA *et al* (2002) fazem um estudo sobre as proposições do Banco Mundial quanto ao atendimento à infância na América Latina e concluem que as políticas são

da necessidade e não do direito e, como  
mente à pobreza.

Retomando linhas de programas e atendimento de décadas anteriores, os modelos de atendimento defendidos pelas referidas agências, segundo Jonsson *apud* ROSSETTI-FERREIRA *et al* (2002, p.12), devem ser analisados com base nos discursos que fundamentam essas concepções. Há duas perspectivas que se contrapõem na base das políticas públicas para a infância: a perspectiva de necessidade e a perspectiva de direitos. Vejamos a distinção entre elas:

Perspectiva de necessidades	Perspectiva de direitos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança é concebida como um recipiente passivo;</li> <li>• As necessidades implicam objetivos . inclusive os parciais;</li> <li>• As necessidades podem ser atendidas sem sustentabilidade;</li> <li>• As necessidades podem ser classificadas numa hierarquia;</li> <li>• As necessidades nem sempre implicam obrigações;</li> <li>• As necessidades são associadas a promessas;</li> <li>• As necessidades podem variar conforme culturas e ambientes;</li> <li>• As necessidades podem ser atendidas mediante caridade;</li> <li>• Atender às necessidades sempre depende de vontade política.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança é um participante ativo;</li> <li>• Os direitos implicam o atendimento a todas as crianças;</li> <li>• Os direitos devem ser atendidos com sustentabilidade;</li> <li>• Os direitos não podem ser organizados hierarquicamente;</li> <li>• Os direitos envolvem obrigações;</li> <li>• Os direitos estão associados a obrigações;</li> <li>• Os direitos são universais;</li> <li>• A caridade não é aceita dentro de uma proposta de direitos;</li> <li>• Dar conta de direitos depende de uma escolha política.</li> </ul>

perspectiva da necessidade e a perspectiva do (ROSSETTI-FERREIRA 2002), procura explicar o teor das políticas encaminhadas no Brasil e fornecem alguns elementos para complementar a análise da trajetória do PFSEI, até chegar à municipalização.

#### 4.2.2. Antecedentes da municipalização no campo

Observamos que o eixo político que inspirou a implementação do PFSEI, com a proposição da passagem do atendimento à infância pautado no assistencialismo para a educação como direito, não permaneceu na municipalização de fato, apesar de permanecer nas negociações com as prefeituras. Podemos afirmar que a implementação do PFSEI aproxima-se dos resultados dos estudos de Jonson, pois teve como base o discurso da necessidade, tanto da formação das educadoras quanto do combate a desnutrição. Podemos observar uma possível relação da implementação do PFSEI com discurso da necessidade, conforme os estudos de Jonson, nos seguintes comentários das educadoras:

Esse trabalho já começou em 1997, por volta de 97 e 98 quando foi feito até um diagnóstico em relação às creches atendidas no Vale do Jequitinhonha. E detectou-se que muitas dessas creches estavam sob a responsabilidade de educadoras leigas, que não tinham muita informação para o exercício de educação das crianças... Então, na verdade, a motivação maior foi exatamente de encontrar nesse momento pessoas que não estavam prontas para o trabalho com crianças na faixa de 2 a 6 anos. (Entrevista V.R.).

Mas havia também uma precariedade nesse atendimento, da criança de 0 a seis anos, uma vez também que o Alto Vale se caracteriza não pela seca, porque tem muita água, mas pelo alto índice de desnutrição e nível de abandono dessas crianças, até mesmo porque lá tem o garimpo muito presente, então às vezes essas crianças acompanham seus pais e não têm com quem ficar. Então eu acho que isso foi muito do que trouxe. (Entrevista M.G.).

Apesar de não ter como foco principal a formação da família, as ações desenvolvidas nas creches sempre tiveram um caráter coletivo, ou seja, de compartilhar com todos aqueles envolvidos com a educação das crianças, os problemas e as soluções. Nesse sentido, a socialização e formação política das

Quando forma e força, como é possível perceber

... é a concretização da educação lá. E é importante também a participação da família no dia-a-dia, que isso, de uma certa forma, indiretamente, ou diretamente, contribui muito para as famílias. Com o jeito da ... é a questão do trabalhar em grupo. Participar em grupo. Muitas vezes, as famílias, quando a gente reúne, a princípio todas querem ir embora, mas no final estão lá conversando com o outro, dividindo, distraindo, conhecendo, falando. Porque muitas vezes as pessoas não têm muita opção de lazer. Então no final, o pessoal sai feliz, passaram o dia todo ali conversando, falando da dificuldade, do que aprendeu. Eu acho que a família participando é muito, é muito gratificante pra ela, de certa forma, elas ficam se instruindo juntamente com os filhos. (Entrevista M.H.).

Portanto, a partir do depoimento de M.H, é possível observar mudanças nas concepções sobre Educação Infantil e, conseqüentemente, transformações nas práticas. Trabalhar com crianças deixou de ser uma atividade espontânea e sem compromisso para se tornar uma atividade profissional, que requer habilidades e conhecimentos específicos, atrelada a uma concepção de criança. A compreensão desta nova concepção é considerada por VIEIRA (2002) como um valor social, permeando diferentes classes sociais, não apenas as mais intelectualizadas+ (VIEIRA, 2002, p.119). A compreensão de criança como sujeito de direitos apontou desdobramentos quanto ao papel do educador infantil, quanto a necessidade de espaços e materiais adequados para se oferecer as crianças um atendimento de qualidade e quanto a necessidade contínua do aprendizado e a profissionalização das educadoras. É o que podemos perceber nos relatos que se seguem:

O crescimento, o desempenho, alguma coisa que eu não sabia e hoje eu sei. É igual brincadeira infantil: o monitor e educador infantil não é só aquela pessoa que está ali só pra cuidar e olhar a criança. Eu entendo que hoje com esses avanços, educador infantil é aquela pessoa que demonstra muito amor às crianças. Pessoa preparada pra trabalhar nesse setor responsável. E crescer muito. (Entrevista D).

Eu estou sempre lendo alguma coisa diferente, vejo também a necessidade do município em si melhorar a qualidade da educação infantil principalmente, porque ele oferece essa educação hoje, de dois anos pra cá ele abre muito pré. Mas eu acho que ainda não está ao nível das crianças, porque não oferecem aquele local lúdico para as crianças, são mais carteiras. (Entrevista M.H.).

educadoras tiveram dificuldades pessoais para pedagógicas no início dos cursos de formação, porém, não demonstraram nenhuma resistência em participar dos cursos de formação em serviço:

E no mesmo ano que eu comecei a trabalhar já teve curso de capacitação. (...) no primeiro ano eu achei difícil, mas depois no segundo ano de trabalho eu já estava bem adaptada, mais tranqüila, dei continuidade e foi acontecendo. Porque todo ano tem os cursos que a gente vai a Araçuaí e é muito bom, ajudou demais esses cursos; eu aprendi muito, pra gente trabalhar com as crianças e estou lá até hoje. (Entrevista V.).

O primeiro treinamento que eu participei foi em 1992, em Araçuaí, quando esses cursos de formação começaram. Eu lembro que eu fui muito tímida (que terei de falar lá, que terei de apresentar no meio daquele tanto de gente). Eu lembro que eu ainda fui apresentar uma flor de palha de milho junto com as crianças, e aquele tanto de gente. Mas com esses cursos de formação eu fui me abrindo mais. (Entrevista M.D.).

A ausência de uma rotina de estudos também causou impactos para as educadoras, que tiveram que se (re)acostumar a estudar, formar grupos de estudo e fazer pesquisas para planejar o trabalho pedagógico:

Comecei a trabalhar com educação infantil, daí, então, minha vida foi transformada. Ela mudou totalmente, eu comecei a lidar com crianças, com a formação de educadores e com a minha formação também. Com a construção de conhecimento, e lia muito, eu pesquisava, eu tinha que engolir livros, e eu pesquisava muito. (Entrevista N).

A formação em serviço também teve como efeito a postura crítica das educadoras quanto à própria realidade, no sentido de saber compreendê-la e interpretá-la, principalmente quanto aos direitos da criança e a melhoria do ambiente pedagógico das creches:

A gente trata de uma forma diferenciada, eu, por exemplo, consigo chegar numa comunidade e ver a necessidade daquelas pessoas que antes eu não via. E hoje conhecer um pouquinho, porque eu conheço muito pouco de leis, e ver que as pessoas estão fazendo um descaso. Poderia proporcionar um pouco mais de conforto, algo mais pra comunidade. Às vezes, quando você não estuda, você fica sem saber, e concorda com aquilo, acha que as pessoas que estão ali responsáveis estão certas. (Entrevista G).

Investimento Gramsciano quanto à educação das massas que estas necessitam de uma formação que integre o saber avançado e os conhecimentos próprios da identidade daquelas. Para Gramsci, o investimento na intelectualidade das massas é imprescindível para a conquista da hegemonia.

Outro efeito refere-se à autonomia, pois com o tempo, as educadoras passaram a se sentir capazes de dar continuidade à formação em serviço, sem as assessorias contratadas pelo FCC, nos municípios onde as prefeituras ainda não assumiram a municipalização:

E hoje eu vejo que nós, como educadoras de referência do programa, a gente está conseguindo caminhar sozinhas. É uma bagagem muito grande que a gente adquiriu nesse tempo de conhecimento que hoje nós somos capazes de caminhar sem....é claro que hoje a gente tropeça, mas damos a volta por cima. Acredito que de agora pra frente a responsabilidade está mais nas mãos das associações, nós seremos capazes de levar esse trabalho pra frente. (Entrevista G).

Consideramos como um dos efeitos positivos do PFSEI o fato de que as educadoras retomaram seus estudos na rede oficial de ensino. Abaixo, é possível observar uma progressão da escolaridade<sup>39</sup> das educadoras em questão:

**Tabela 8 - Escolaridade inicial e atual das educadoras**

Escolaridade	Educadoras Infantis		Educadoras Sociais	
	Inicial	Atual	Inicial	Atual
Fundamental incompleto	1	1	-	-
Fundamental completo	1	-	-	-
Ensino Médio (Magistério)	-	-	1	1
Ensino Médio (outros)	3	2	5	2
Normal Superior incompleto	-	-	-	-
Normal Superior completo	-	1	-	-
3º grau incompleto	-	1	-	2
3º grau completo	-	-	-	1
Total	5	5	6	6

Fonte: Dados Gerais do PFSEI

<sup>39</sup> As instituições de Ensino Superior que atendem à região são da rede privada.

do o objetivo do Programa o retorno das de oficial de ensino, muitos foram os estímulos ao desenvolvimento profissional, tanto por parte das Associações Comunitárias quanto da devida equipe de assessoria do PFSEI:

...E tinha muita vontade de estudar, só que como era só eu em casa e precisava ajudar meu pai. Então eles não deixaram eu estudar, aí parei e continuei a trabalhar. Eu já tinha feito o Segundo Grau lá e foi muito bom porque você vai trabalhando com crianças e vai tendo mais vontade de fazer faculdade. Graças a Deus eu consegui fazer! (Entrevista N).

Eu acho que o trabalho de formação das educadoras foi muito bem estruturado. Tanto é que todas as nossas educadoras hoje estão cursando o ensino... e parte da vontade delas de estudar, da necessidade delas de sempre estudar. E também, eu tenho certeza que a entidade ajudou muito nesse processo, ela incentivou muito o educador a estudar. Eu também, que estou estudando hoje por minha vontade própria, é claro, mas também por incentivo da entidade. Eu acho que essa formação não vai parar, o governo já tem a consciência de que a formação continuada ela é importante, tanto é que ele investe cada vez mais na sua formação. Então, eu acho que ela não vai parar de crescer, se um dia o programa vir a deixar de existir. (Entrevista E.P.).

E pra mim, a experiência com a educação infantil despertou mais ainda esse gosto pela educação e por estudar. Porque quando eu comecei a fazer, já tinha o curso de formação em 1999, eu entrei em 2000 e comecei a ir pra Araçuaí, nos encontros de formação. E daí a necessidade de estar sempre estudando, buscando novos assuntos e abrir mais os horizontes. Porque quando a gente começa a estudar parece que muita coisa vai mudando na vida da gente, e a gente começa a ver o mundo com outros olhos. E cada vez que eu ia aos cursos de formação eu voltava com aquela expectativa diferente, de estar sempre estudando, buscando coisas diferentes. (Entrevista M.H.).

Os resultados descritos a seguir estão relacionados a ações práticas do PFSEI quanto ao atendimento à criança, na perspectiva do cuidar. Os dados demonstram os impactos nos padrões de acesso e oportunidade social. O estudo de LACERDA (2007) comenta sobre os referidos impactos:

Segundo dados do Fundo Cristão, a quantidade de crianças até cinco anos que não participa de nenhuma atividade nas comunidades atendidas pelas associações conveniadas ao Fundo tende a zero. Onde não há creches, há atividades de educação essencial, nas quais os animadores comunitários orientam os pais e responsáveis a estimular o desenvolvimento dos pequenos com os recursos disponíveis nas suas localidades. (LACERDA, 2007, p.67).

O sistema de monitoramento de indicadores adotado pelo Fundo Cristão mostra que, de 1996 a 2004, a taxa de crianças menores de cinco anos com desnutrição caiu de 24% para 3%. Isso se deu em

...ste, para as recomendações da Organização Mundial de  
( ), da classificação nutricional. Outra medida importante,  
( ), foi a realização de ações como: educação alimentar,  
recomendações nutricionais e incentivo à agricultura familiar sustentável.  
(Idem).

A sistematização dos dados da prática também apontou alguns desafios do PFSEI, em virtude do contexto político daquele período no Vale do Jequitinhonha. Conforme LACERDA (2007), o maior deles seria a alteração da condição de política pública feita por agentes privados e o compartilhamento da responsabilidade pelo cumprimento dos direitos das crianças e suas famílias, junto com os poderes públicos municipais e outros atores institucionais locais. Entretanto, a referida autora afirma que aquela problemática:

...está ligada às limitações do Estado-Providência e às características do nosso processo democrático, marcado por um longo período de ditadura. O fato é que não há como resgatar nossa enorme dívida social sem a articulação entre sociedade civil, organizações não-governamentais e governos, embora haja formas de articulação que se mostrem pouco promissoras, como aquelas em que organizações do Terceiro Setor substituem o Estado ou se comportam como meras prestadoras de serviço, sem exercer o papel crítico que devem ter+ (LACERDA, 2007, p. 75).

Em todos os municípios da amostra desta pesquisa, o FCC é praticamente o único mantenedor há mais de vinte anos. Durante boa parte desse tempo, a postura de independência das Associações Comunitárias em relação às respectivas prefeituras deu-lhes uma imagem de auto-suficiência política, técnica e financeira. Neste sentido, ressaltamos a força política das associações, tendo em vista sua capacidade organizativa e de mobilização das comunidades. Segundo LACERDA (2007), as Associações são uma espécie de prefeitura paralela+, porém, com a vantagem de sempre terem recursos, o que dificulta que haja acordos e alianças com as respectivas prefeituras e setores privados, nos quais as verbas são insuficientes, para tantas necessidades. Segundo TEIXEIRA<sup>40</sup> (2002):

Com o processo de democratização, abriu-se a possibilidade de um maior diálogo do Estado com as organizações da sociedade civil, obrigando-as a não apenas criticar as orientações políticas dos

<sup>40</sup> TEIXEIRA, Ana Cláudia. A atuação das organizações não-governamentais: entre o estado e o conjunto da sociedade. IN: Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil. Evelina Dagnino (org). São Paulo, Paz e Terra, 2002.

Como também a se envolver na elaboração de políticas. Ao mesmo tempo, governos, tanto no nível federal, como no municipal, em várias instâncias, se desresponsabilizaram da elaboração de políticas públicas mais universais, com as justificativas de que o país não possuía recursos para atender à totalidade da população e as organizações civis são mais capazes de atender, gastando menos e com mais eficiência, aos anseios dos grupos menos favorecidos. (TEIXEIRA, 2002, p. 139).

Além dos recursos financeiros disponíveis, as ONGs acreditam possuir uma qualificação técnica e política que lhes confere soberania sobre os municípios e suas ações servem como modelos para o poder público, o que podemos observar no relato de um dos diretores do FCC:

Nós não temos tido problemas. A prefeitura, de modo geral, quando ela gosta ou vê a seriedade do projeto, nós nunca tivemos problema nenhum com a prefeitura, pelo contrário, todos estão envolvidos. Imagina só... eu preciso que você melhore a infra-estrutura de estradas, trabalhando nesse projeto também se investe dinheiro, nós ajudamos mais de 60.000 famílias e nessa comunidade existem 200 famílias, e estamos trabalhando desse jeito... Quando a gente chega, os prefeitos já sabem do nosso trabalho e já ficam animados. O grande ponto do Brasil hoje é inserir o profissional nos 55.000 municípios que a gente tem, ainda são muito amadores. Nos 154 municípios que é muito pouco, nós temos uma total parceria integrada. Porque nossa conversa é voltada pro profissionalismo, e quando eles olham, pelo contrário, eles copiam o que nós estamos fazendo. (Entrevista J.P.).

Entretanto, as referidas ~~na~~ dependência e auto-suficiência+ estão relacionadas apenas às respectivas prefeituras, pois com o próprio FCC o que se observa é um vínculo que está além do compromisso financeiro deste com as Associações, mas do papel educativo que, teoricamente, deveria ter se realizado para o processo de municipalização. Segundo o relato abaixo, o que podemos perceber é a dificuldade de se romper com vínculos tão fortuitos:

Então eu vejo que o ~~facasso~~+que hoje a gente pode considerar... mas foi porque naquele momento o mantenedor não teve a ousadia de articular com o poder público. Ele achou que sozinho dava conta de fazer e quando chegou no final ele achou que só as entidades devem entregar pro município e pronto. Mas eu acredito que essa responsabilidade não se resume só aí, porque o terceiro setor tem essa a responsabilidade de trabalhar com o coletivo, com a comunidade. (Entrevista B.X.).

As dificuldades aumentam ao analisarmos que, além do desafio de ter que romper com processos históricos de realização de políticas na forma assistencialista, a maneira como as comunidades têm sido atendidas nos

das Associações Comunitárias, também não assistida, formas educativas de luta por direitos.

LACERDA 2007, afirma que:

No nível comunitário, em algumas localidades, o fato de todos os moradores terem sido assistidos com serviços privados de qualidade criou uma situação de conforto e acomodação, enfraquecendo a pressão civil por políticas públicas de atendimento universal. O saldo desta aprendizagem, segundo a gerente de programas sociais do Fundo na região Sudeste, foi a exigência de aliança prévia com as instâncias governamentais como pré-requisito para o início de qualquer programa. (LACERDA 2007, p.76).

Assim, é fundamental a articulação com a sociedade política em diversos aspectos, quais sejam: a continuidade das ações do PFSEI, que está diretamente relacionada ao atendimento à criança por meio do Programa; o envolvimento das comunidades nas lutas pelo direito à educação; e a necessidade da validação oficial do referido Programa, pois sua experiência foi enriquecedora em todos os aspectos: políticos, sociais e pedagógicos, sendo lamentável, no entanto, que os princípios pedagógicos não tenham sido considerados nas negociações para o processo de municipalização.

Destacamos que as discussões sobre os contextos de influência, de produção de texto e da prática, realizadas até aqui, estão relacionadas ao processo de implementação e execução do PFSEI. A municipalização se inicia a partir de 2004, com orientações e acordos políticos do FCC com as Associações Comunitárias, que se articularam com as prefeituras municipais e outros órgãos parceiros. Tivemos dificuldades para coletar documentos e dados sobre o desenvolvimento da municipalização, pois os registros disponíveis consistiam em relatórios de reuniões, formas de assessorias e seminários realizados anualmente. Os referidos documentos apontavam, de maneira geral, a necessidade de se buscar parcerias para a continuidade das ações do Programa. Conforme o relatório do seminário realizado em 2005, as questões norteadoras giraram em torno do grande dilema do Programa, que naquele momento buscava a sustentabilidade técnica, política e financeira na sociedade política e civil. O Relatório do Seminário, p. 2, apontou questões,

...s, de prioridades políticas básicas para garantir

- 1) o programa EI faz parte de uma política de Educação básica e é um local para onde convergem ações de outros programas apoiados pelo FCC. Por isto é cada vez mais necessário o fortalecimento deste programa, pois: a legislação vigente fundamenta o DIREITO à educação; há necessidade de se pensar em novas perspectivas de financiamento; o atendimento oferecido até então já contém um padrão de qualidade (também atestado pelo prêmio ABRINQ); é preciso acionar o poder público para as suas atribuições (parcerias);
- 2) o público atendido . crianças de 2 a 6 anos . necessita de experiências ricas e diversificadas de educação e cuidado extra-lar.;
- 3) atendimento de qualidade pressupõe formação/qualificação continuadas;
- 4) Quanto às leis:
  - 4.1) Conforme o ECA . crianças têm prioridade de atendimento. Portanto, o programa EI deve ser priorizado, no caso das entidades e comunidades necessitarem fazer opção entre programas;
  - 4.2) Constituição de 88
  - 4.4) LDB
  - 4.5) Há necessidade de investimentos públicos na EI com critérios fundamentados na noção de direito e garantia de oportunidades iguais, melhoria no atendimento já existente como forma de assegurar igualdade de condições de acesso, permanência e inclusão nos processos educativos. (FUNDO CRISTÃO PARA CRIANÇAS, 2005, p. 2).

Entretanto, o que estava sendo proposto nos acordos com as Associações Comunitárias era a transferência do financiamento da Educação Infantil do FCC para as prefeituras dos municípios nos quais havia o PFSEI, sem incluir a parte pedagógica do Programa, fazendo, simplesmente, parcerias. É importante destacar que, orientando nossas análises pela metodologia do ciclo de políticas, identificamos o contraste entre a proposta política como texto e a política como prática, como se percebe na relação entre os dados do Seminário e os acordos para a prática nos municípios. Enquanto o contexto de influência é construído de maneira complexa e nele não são incluídas todas as influências do contexto da prática, o contexto de produção de texto permite agregar significados e palavras dos atores envolvidos. Os textos produzidos que se referiam à municipalização foram construídos relacionados ao contexto da prática, junto às assessorias, embora estejam ambas submetidas ao contexto de influências. O que se percebe é o desejo, por parte das educadoras, de se manter o Programa com parcerias do poder

continuidade às ações com os princípios pedagógicos  
da prefeitura+para exclusivo financiamento:

Hoje a nossa preocupação é que todos os projetos sociais organizados pelo FCC, nós estamos orientando a nossa caminhada, que já é de cinco anos, de que todos poderiam contar com apoio de outros financiadores, pra não ficar essa idéia de que o FC está criando um vínculo vitalício de que está fazendo tudo sozinho. De que tem a história de que chegou no Vale do Jequitinhonha, em 1983-84, e que nós chegamos pra fazer e acontecer, que é motivo pra você fazer pesquisa e a própria história do momento, por isso é também uma organização que aprende, porque há vinte anos atrás a própria situação era essa: que mostrava o social, os investimentos sociais. Então hoje a nossa visão é de que em 1999 se nós tivéssemos iniciado o programa já fortalecido com o apoio da própria prefeitura com os próprios órgãos de repente o programa teria tido sustentabilidade para dar continuidade dele dentro dos módulos que ele foi traçado. Como também a iniciativa do FCC poder contar com o apoio de outros, porque você sabe muito bem que é um programa caríssimo. Então mudou por causa disso, porque o FC não quer ser o apoio principal, quer ser um dos pra fazer acontecer os direitos da criança e adolescente, então nós queremos ser co-participantes e co-responsáveis, e não o responsável. Então a gente começa a discutir um pouco isso %a organização quer esse programa? Tem recurso pra isso?+porque o recurso especial já se foi. Daí a gente joga a bola para as organizações nesse sentido, vamos dar continuidade dentro de um novo formato, vamos buscar junto com o poder público a continuidade dessa formação, porque é nisso que a gente acredita. Hoje nós acreditamos na construção das capacidades locais, que é o outro lado também do nosso trabalho, investir nas pessoas pra conseguir um programa de qualidade, um atendimento de qualidade. É com investimento nas pessoas que a gente consegue um atendimento de qualidade. Então mudou um pouco nesse sentido, agora incluindo outros atores. (Entrevista V.R.).

Retomando a metodologia do ciclo de políticas, ao analisarmos os resultados do PFSEI no contexto da prática, podemos afirmar que este apresenta uma dinâmica de fatores, pois a história dos processos vivenciados no cotidiano dos municípios estudados também influenciou o processo de municipalização.

#### **4.2. A municipalização nos 05 municípios**

É importante destacar as formas como as Associações Comunitárias encontraram soluções para a continuidade do atendimento às crianças por meio da Educação Infantil. As interações sociais constituíram a base para as diversas parcerias que se consolidaram. Tais interações envolveram familiares, diretorias das Associações Comunitárias, educadoras sociais e infantis,

...os e as respectivas prefeituras. A criatividade  
...s refletiram tipos diversos de parcerias, que vão  
desde a contratação de pessoal até os pagamentos de determinadas  
despesas, como apontam os entrevistados:

Nós tivemos vários movimentos... Muitas reuniões com o prefeito. Geralmente representantes de pais, três pais (...). E fazíamos várias reuniões, tivemos muitas reuniões, tanto na prefeitura, quanto na instituição. E a prefeitura ia até nós; e via a importância, apresentávamos todo início de ano um projeto de educação infantil, e a gente apresentava em muitas comunidades, os objetivos, levava pais para dar depoimentos, do que os pais achavam. Isso era levado de todas as formas, porque todo encontro que a gente tinha, todo movimento da educação infantil, a gente levava alguém da prefeitura para assistir e dar algum depoimento, apresentar propostas pra gente conseguir alguma parceria. (Entrevista N).

Nós já tínhamos conseguido há alguns anos uma pessoa pra trabalhar na creche através da prefeitura. Nós temos parceria que a gente tem é de concreto, com SEDESE, é uma verba que a gente tem que era estadual, mas agora municipalizou através da prefeitura. E uma ação que a gente fez esse ano, também através de um programa na área agrícola da prefeitura, conta direta, que a gente conseguiu muito alimento pra creche, muita verdura. As parcerias firmadas, de concreto são essas. (Entrevista G).

A gente tem um convênio com a SEDESE, via município; já passamos por esse problema no período de ficar retido o recurso. Mas esse ano a associação reuniu com a assistente social, que agora em agosto vence. Mas já se formou o novo conselho, com membros da associação... pra não ocorrer problema burocrático, fechando aquele período do outro conselho, e o Estado não barra nenhum recurso. A busca ainda nesse ano, se conseguirmos, é a contratação da cantineira, serviçal, porque ainda não conseguimos com eles. Talvez com a questão do interesse político, que está chegando, a gente consiga. (Entrevista G).

Esse ano também a gente conseguiu formar o conselho municipal do direito da criança e do adolescente. Através desse conselho a gente vai ver se busca como parceiro o Criança Esperança. Porque no município não tendo, não tem como participar, mas agora a gente formou o conselho pra buscar novos parceiros. E uma barreira aqui do município, é o que o Criança Esperança pede, que é a criança está estudando dentro da faixa etária ideal. E aqui as crianças têm atraso. (Entrevista M.H.).

É importante destacar que, internamente, as Associações Comunitárias tiveram dificuldades com as famílias, pois estas não queriam perder as creches do FCC para as prefeituras. As próprias Associações também não concordavam com tal diretriz para a Educação Infantil, mas tiveram que fazer

situação, o que envolveu, também, outras

Esse ano nós fizemos o plano de atividade, que é trabalhar a questão da emancipação das comunidades, da migração, porque as pessoas estão saindo e indo para outras comunidades, que têm família com um nível de carência bem maior para se atender. Existem comunidades, regiões que têm muitas crianças que precisam de atendimento também, que têm necessidades para este ano de 2007. Em compensação, estamos indo pra região que tem muitas crianças, e que precisa do trabalho também. (Entrevista V).

O principal é da comunidade, da família. Nós fechamos duas creches agora no ano passado. Tinha crianças para manter, mas a entidade não tinha condições para arcar com o pagamento do profissional, de manter a estrutura. Diante das duas comunidades fechadas, nós fizemos reuniões com as famílias, mostramos que é direito delas, dessas crianças ter a educação e assegurar isso. E fazer com que as famílias correram atrás dos direitos dessas crianças, que são pessoas indefesas, que não têm como lutar por elas. Então, nós colocamos os pais pra lutar por isso. E agora nós conseguimos, nesse segundo semestre, reabrir duas creches com apoio do município, pagando os professores e a ARAI arcando com a formação e material, merenda. A entidade que vai manter. (Entrevista G).

E nesse dia nós fizemos uma ata, todas as famílias assinaram, mandamos uma cópia pra prefeitura e a comunidade ficou com a outra. E agora nós tivemos a resposta que iriam mandar dois professores para essa comunidade que é fechada. Então, nós estamos colocando as famílias também a par do direito delas. (Entrevista D).

No entanto, a Educação Infantil ainda não é prioridade para determinado município, daí as dificuldades para se concretizar a municipalização:

A entidade que a gente propôs a parceria também tinha restrições de custo; ora não era possível por causa de outras demandas, e outras atividades que estavam desenvolvendo. E também porque a gente percebe que a educação infantil não é a prioridade pra prefeitura, eles não dão tanto valor, importância. É um programa que não faz muita diferença pra eles. (entrevista E).

No Vale do Jequitinhonha é muito difícil, são cidades muito pequenas, dizem que o Vale já é um Vale esquecido. Por serem municípios pequenos, é muito difícil de a gente conseguir parcerias. Os únicos órgãos que isso é possível são: a própria prefeitura e a EMATER porque não vemos outros órgãos que poderiam nos apoiar nesse sentido. Nós temos parceria com a entidade ARAI que é do SEDESE, que é um dinheiro que nós usamos, em que cada criança recebe oito reais, (meio período) e esse dinheiro é usado pra comprar as merendas... (Entrevista D).

Minas Novas, Berilo e Chapada do Norte) houve Educação Infantil, embora isso não tenha ocorrido em sua totalidade. Em Minas Novas, por exemplo, a prefeitura assumiu apenas as pré-escolas (4 a 6 anos). Apesar dos avanços políticos entre a Associação Comunitária daquele município e a prefeitura, o que se constata é um atraso no atendimento quanto à legislação, pois a inclusão das crianças de 4 a 6 anos no sistema de ensino está presente no artigo 23 da LDBEN de 1961 (Lei 4024/61). Em 2008, a Associação continua ofertando a Educação Infantil em 03 comunidades, para 61 crianças. KRAMER (2008) alerta que:

*A conquista legal do direito à educação infantil . tão importante que trará impactos sociais e culturais a toda uma geração . se combinou com a fragmentação e a precariedade das políticas públicas, de modo que muitos municípios inauguraram creches atendendo crianças até três anos e continuaram expandindo a pré-escola de cima para baixo, ou seja, universalizaram a Educação Infantil para as crianças de 6 anos, depois para cinco e assim sucessivamente. (KRAMER, 2008, p.70).*

Em Berilo, apenas em duas comunidades o atendimento é feito exclusivamente pela prefeitura. A Associação local (ARAI) continua ofertando tanto a Educação Infantil quanto a formação em serviço nas outras comunidades, totalizando seis. Entretanto, para assegurar o atendimento para aquelas crianças onde a Associação não teria mais condições de ofertá-lo, o trabalho educativo e político com as famílias foi fundamental para a municipalização:

*Nós fechamos duas creches agora no ano passado. Tinha crianças para manter, mas a entidade não tinha condições para arcar com o pagamento do profissional, de manter a estrutura. Diante das duas comunidades fechadas, nós fizemos reuniões com as famílias, mostramos que é direito delas, dessas crianças ter a educação e assegurar isso. E fazer com que as famílias corram atrás dos direitos dessas crianças, que são pessoas indefesas, que não têm como lutar por elas. Então, nós colocamos os pais pra lutar por isso. E agora nós conseguimos, nesse segundo semestre, reabrir duas creches com apoio do município, pagando os professores e a ARAI arcando com a formação, material, merenda... a entidade que vai manter. (Entrevista G).*

*...E nesse dia nós fizemos uma ata, todas as famílias assinaram, mandamos uma cópia pra prefeitura e a comunidade ficou com a outra. E agora nós tivemos a resposta que iriam mandar dois professores para essa comunidade que é fechada. Então, nós estamos colocando as famílias também a par do direito delas. (Entrevista G).*

Em Chapada do Norte a prefeitura assumiu o atendimento da Educação Infantil em duas comunidades que antes eram atendidas pela Associação Comunitária, e também expandiu o atendimento para mais três comunidades que não recebiam atendimento. Conforme o relato do secretário de educação:

Nós assumimos a secretaria de janeiro de 2005, na administração nova, sendo a anterior já há doze anos no comando do município. Enfim a gente encontrou a média de educação infantil daqui inferior a média de atendimento das cidades vizinhas. E a partir de 2005 a gente começou a olhar isso pra tentar aumentar a oferta de vagas nas creches e na pré-escola pra melhorar esse índice de atendimento nosso. Nós implantamos uma creche no distrito de Santa Rita, porque lá tinha uma creche, mas que era da ACHANTI, e eles saíram de lá porque não iriam atender mais a região. E então nós aqui da secretaria acabamos instalando uma creche lá, aproveitando a estrutura que eles já tinham lá que era a chance de ceder. Colocamos uma creche também na comunidade Buracão, que é uma comunidade muito carente aqui da região de São João, colocamos professores habilitados pra trabalhar com essas crianças lá, porque tem uma dificuldade grande que é a distância, e pra gente assumir assim sem ter uma estrutura adequada, e pra poder receber um número de crianças que é muito alto. Então a gente já está se preparando pra construir, pra melhorar no atendimento lá. Construímos uma creche agora no distrito de Granjas do Norte, que é o distrito mais distante que a gente tem aqui, deve ser inaugurada na semana que vem. Implantamos agora a creche no distrito de Boa Vista, que desde quando a ACHANTI saiu de lá a creche não funcionava mais e agora a gente ampliou essa creche com duas salas, e contratamos professores todos com curso superior, pra poder trabalhar com essas crianças lá. E temos algumas idéias, criamos uma creche no bairro Céu Azul, aqui na Chapada, porque a demanda aqui era muito grande e tinham muitas crianças aguardando na fila uma vaga na creche, também com professores habilitados pra trabalhar. E tudo um conforto possível que a gente pode dar para as crianças, o que já melhorou o atendimento aqui na sede. (Entrevista A. J).

Conforme o relato do secretário de educação, havia muitas crianças entre 4 e 6 anos sem atendimento em outras comunidades. Entretanto, o município não tinha condições financeiras para investir em infra-estrutura. O atendimento a estas crianças foi feito, portanto, em prédios de Ensino Fundamental:

E os pré-escolares a gente ainda não tem condição de colocar em todas as comunidades um pré. Porque o número de crianças em idade de pré nas comunidades não é suficiente pra colocar uma turma de pré. Mas o que a gente fez foi receber essas crianças nas escolas de primeira a quarta série, e acabava matriculando essas crianças em escolas de pré que estivessem próximas aquela região. Então nós

com os professores que aceitaram as crianças, e nós essas crianças em Virgem da região, e elas freqüentavam na comunidade em que elas residem. E isso também melhorou o nosso índice de atendimento das crianças em idade de pré-escolar, de cinco e quatro anos. Aderimos ao ensino fundamental de nove anos também, nós já temos o atendimento a crianças de seis anos de idade, que também melhorou o nosso índice. (Entrevista A.J.).

A expansão do atendimento neste município se deveu a três fatores. Primeiro, a média de oferta da Educação Infantil em relação à região estava abaixo dos outros municípios. Segundo, a Associação Comunitária deixou de ofertar o atendimento em duas comunidades, transferindo-o para a prefeitura. E terceiro, o discurso da necessidade e da carência influenciaram a decisão do município. Podemos conferir tais fatores nos relatos do secretário:

O outro fator principal era a questão de se aproveitar talvez a melhor fase que a criança está aprendendo. E a gente tinha, na rede municipal, o índice muito alto de repetência. Porque a criança entrava na primeira série aos sete anos direto, sem passar pelo pré, creche, sem a fase introdutória. Então, ele seria reprovado, o professor não daria conta de alfabetizar essa criança nem de um ano. Se comparado com as crianças que moravam aqui na sede, que eles tinham a creche, dois anos de pré pra depois ir pra primeira série. Então, não podia comparar. O trabalho é de preparar a criança antes de ela entrar no Ensino Fundamental, que foi um dos motivos. Outro motivo é a questão social também, as crianças das comunidades rurais são muito carentes, e levando a criança pra creche, pro pré, é um momento dele estar ali pelo menos 4 ou 8 horas brincando, alimentando, limpinho, convivendo com outros colegas...o pré de meio horário, a creche é integral. E algumas comunidades, aliás, todas as comunidades rurais onde tem creche, o aluno fica um período no pré e outro na creche, e faz as duas jornadas então. Algumas mães até pedem, porque têm a dificuldade de alimentar em casa, e às vezes até tem o alimento, mas ele acaba se alimentando melhor na escola, porque vê o coleguinha comendo também. (Entrevista A. J.).

Em Francisco Badaró as parcerias se constituem em repasse de recursos pela SEDESE<sup>41</sup>, programa Conta Direta<sup>42</sup> com a EMATER, e a contratação de cantineiras pelas prefeituras. Virgem da Lapa ainda não

<sup>41</sup> O repasse de recurso constitui no valor mensal de R\$8,00 por criança, por turno, por mês, via prefeitura.

<sup>42</sup> A conta direta: o governo compra a produção dos produtores rurais, que repassam para as instituições cadastradas sua produção (laranja, queijo, farinha, etc.) conforme a cota que cada uma tem.

prefeitura. No entanto, a educadora social infantil da Associação Comunitária (APRISCO) foi convidada, em meados de 2006, a ocupar o cargo de secretária de educação do município, o que possivelmente levará ao estreitamento de laços da sociedade política com as demandas sociais da população.

As interações com a sociedade política constituem um processo nada fácil de se consolidar, apesar de não ser impossível. Conforme relatam as educadoras:

Não foi um processo tranquilo porque trabalhar com a prefeitura não é fácil. As verbas deles também são restritas. Tudo que a gente conseguiu até hoje não foi muito trabalhoso não. E também através das reuniões que a gente fazia junto com a secretária de educação do município, com as famílias que a AMAI atende, eles perceberam que a vontade das famílias, dos pais, é a de que o projeto permaneça. (Entrevista E).

Antes o diálogo que a gente não tinha, hoje o financeiro. Não tem recursos, recursos próprios pra fazer parceria, que é difícil...Quando eu disse que a primeira dificuldade era o diálogo, nós nem conseguimos esse diálogo, foi em mandatos anteriores. Mas quando veio o diálogo, não tinha dinheiro, não tinha recursos; *%oi um problema de gestões anteriores+* É a complicação maior. (Entrevista N).

Conseguir apoio e incentivo da prefeitura não é coisa rápida! Foram bacanas as reuniões com o secretário, mas pra agendar foi um pouco difícil, um dia podia outro não, geralmente eu que ia conversar com ele. Deu pra conseguir essa parceria com ele; já era também plano da prefeitura trabalhar nos municípios. (Entrevista L).

A dificuldade foi de conseguir essa parceria, porque a entidade que a gente propôs a parceria também tinha restrições de custo; ora não era possível por causa de outras demandas, e outras atividades que estavam desenvolvendo. E também porque a gente percebe que a educação infantil não é a prioridade pra prefeitura, eles não dão tanto valor, importância. É um programa que não faz muita diferença pra eles (Entrevista E. P.).

Eu acredito que a tendência que caminha é pro município assumir a educação infantil. Não que eu veja essa parceria acontecendo ainda entre as entidades e em prol do município. Mas está chegando um momento em que as entidades não têm como manter a educação infantil por uma questão financeira. E vai chegar um momento que eles de qualquer forma eles vão falar ao município pra assumir ou não. Não que aquela entidade não acredite na educação infantil, pelo contrário. Acho que continua mantendo, ainda que esses subsídios que a entidade receba seja pouco, elas continuam mantendo. Mas eu acredito que vai chegar um momento que elas vão abrir mão porque não vão dar conta de manter um funcionário. Infelizmente, essa questão de receber convênios com o município, ele ainda está caminhando, mas devagar. Mas eu também acredito que o município

Ao considerarmos que as Associações Comunitárias, por meio das educadoras infantis e sociais, consolidaram parcerias com as prefeituras, entendemos que houve um avanço político e social no sentido de dar continuidade ao atendimento através da Educação Infantil, assegurando um direito social à criança, fazendo valer a Constituição de 88 e o que reitera a LDB quanto à educação das crianças pequenas.

#### **4.2.1 Desdobramentos da municipalização**

Para discutirmos sobre as estratégias políticas adotadas pelas Associações Comunitárias nos municípios, retomamos alguns dos resultados apresentados para desenvolver questões sobre o contexto da prática. Selecionamos, dentre os resultados do PFSEI, aqueles que estão relacionados com o processo de municipalização, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Assim, destacamos que a municipalização ocorreu a partir de resultados das ações do PFSEI, e que este processo não está totalmente concluído, uma vez que cada Associação de cada um dos municípios encontrou estratégias políticas diferenciadas de parcerias, e as respostas dos municípios às pressões e tensões também foram diferentes. Identificamos, dentre os resultados alcançados pelo PFSEI para atingir o processo de municipalização, que as desigualdades são reproduzidas.

Observamos, em relação à qualidade do atendimento oferecido às crianças através das creches conveniadas com o FCC, que o PFSEI criou uma desigualdade de atendimento entre as crianças apadrinhadas e as crianças atendidas pelo sistema público municipal, conforme dados do texto da sistematização que se confirma no momento atual. Tais desigualdades referem-se a fatores que caracterizaram a qualidade do PFSEI oferecido pelo FCC, tais como: tempo de permanência da criança na creche, materiais lúdicos e pedagógicos disponíveis, adequação física dos espaços e formação das educadoras. Alguns relatos citam essas diferenças:

...ém fica um tempo maior ali na creche, que com a família. ...ca com meninos ali do pré, (comparando os alunos do pré creche). Porque antes a creche era integral, então a educadora tinha todo um tempo pra trabalhar com a criança. Enquanto os outros professores tinham (têm) apenas quatro horas pra trabalhar com as crianças. (L.H.).

Eu só não concordo por não estar de acordo com a idade das crianças, não ter ambiente acolhedor, mais propício. E eu acho que isso tem que ser uma conquista, essa valorização, tanto na zona rural, quanto na urbana. Mas eu acho que na rural é mais dificultoso. E ainda para as pessoas que não estão ligadas diretamente às crianças, eles não vêem a necessidade desse ambiente. Acham que o prédio onde as meninas atendem os meninos está bom. (D).

Segundo LACERDA (2007), as desigualdades criadas se desdobram tanto quanto ao lugar que as educadoras ocupam, enquanto funcionárias das Associações Comunitárias, quanto às formas de atendimento às crianças:

Do lado dos profissionais, o sentimento de insatisfação e a formação de vastas redes de trabalhadores, dificultando todo o trabalho de formação de rede e de identidade de educador infantil do Vale do Jequitinhonha. Do lado das crianças, o fato de algumas contarem com educadoras que receberam uma formação continuada de qualidade e outras não, ou de algumas freqüentarem creches bem montadas e outras não, o que pode contribuir para a perpetuação da desigualdade social. (LACERDA, 2007, p. 75).

Do ponto de vista de uma das educadoras, trabalhar somente a expansão do atendimento às crianças não é suficiente, uma vez que é necessário atingir uma qualidade da formação neste atendimento:

Eu estou sempre lendo alguma coisa diferente, vejo também a necessidade do município em si melhorar a qualidade da educação infantil principalmente porque ele oferece essa educação hoje, de dois anos pra cá ele abre muito pré. Mas eu acho que ainda não está ao nível das crianças, porque não estão oferecendo aquele local lúdico para as crianças, são mais carteiras. (Entrevista M.H.).

Uma oportunidade de formação em conjunto com as educadoras da rede municipal possibilitou que as educadoras que tiveram formação do PFSEI, através de reuniões e encontros de formação pedagógica, discutissem as dificuldades das práticas das educadoras dos municípios de Chapada do Norte e Berilo, principalmente no tocante às orientações do MEC e RCNEI, como expõem a seguir:

nte aprende tanta coisa, como a trabalhar com criança, materiais que a gente precisa. E como que nós percebemos, depois que as meninas passaram pra nós, e são coisas que nós estamos trabalhando no dia-a-dia. Você vê que está seguro quanto aos critérios que o MEC também tem essa visão. Quando outras educadoras participaram do município, a gente viu o quanto é diferente o trabalho delas e o trabalho da entidade. (Entrevista D).

Não seria uma crítica, ou seria uma crítica? Na realidade, eu vejo que falta ao município essa capacidade, porque todos os professores atuantes têm ou o científico, ou magistério, ou pedagogia, normal superior. Mas falta na prática esse olhar minucioso, direto, o setor responsável atento para as faltas. A alimentação do dia, mais sabor, é importante essa alimentação. Reposição do estoque, estar preocupado com o material lúdico para os meninos, além de incentivar esse efeito na comunidade, buscar os recursos naturais e também o brinquedo, outras coisas. Embora o pessoal tenha a formação, falta o incentivo. (...) Precisa aprender todo dia, buscar novas idéias, é isso que faz a diferença na sala de aula. (Entrevista M.H.).

Conforme foi discutido anteriormente, o PFSEI estimulou as educadoras a retornar aos estudos na rede oficial, embora este não tenha sido seu objetivo principal. Apesar dos avanços obtidos neste sentido, por outro lado as entidades vêm reduzindo o quadro de funcionários, diante das dificuldades financeiras para a manutenção do programa e a escassez de parcerias. Assim, eleva-se o grau de instrução das educadoras e reduz-se o quadro de funcionários:

Temos só a instituição como parceiro, porque essa tem praticamente só o Fundo Cristão e a SEDESE como parceiros. Alimentação e material didático a gente não tem problema, o que pesa mesmo é o profissional, a reforma, e a instituição neste ano acaba com o plano de atividade em setembro. Então a gente não sabe ainda o que eles vão propor, porque no ano passado eles pediram que as instituições reduzissem o número de funcionários... (Entrevista E.P.).

Além disso, internamente foram sendo criados critérios para definir quais educadoras continuariam trabalhando, pois estava se tornando impossível manter todas elas na atividade, uma vez que o número de crianças estava em queda:

redução, pra uma turma, é devido aos prés de quatro e que eram divididos. Na época mesmo elas mesmas acordo quanto a quem ficaria com a turma. A T., por exemplo, já tinha o Ensino Médio, então entra também a questão da política, quando se vai contratar um professor que tenha ou não maior formação; apesar de hoje eles avaliarem mais a questão da formação mesmo... eu acho que a tendência não é durar. Porque antes de eu entrar na AMPLIAR, a AMPLIAR tinha quatorze creches, então a gente vê aquele período de transição; visto que antes eram quatorze agora são sete. Então, eu entrei nesse período já com sete creches, oito educadores, cantineiras. Hoje são três cantineiras. Então não é aquele ambiente de muitas pessoas. A gente vê uma tendência, não de o programa acabar, mas de reduzir. (Entrevista L.H.).

Os recursos em dólar também podem se tornar um complicador conforme o cenário econômico, pois as oscilações do valor desta moeda refletem de forma direta no financiamento das ações dos programas desenvolvidos pelas Associações Comunitárias:

Tem uma coisa que, para a entidade manter os programas, porque são muitos programas, então fica difícil. Porque a gente trabalha com o apadrinhamento de crianças, e o dinheiro é em dólar, quando o dólar cai muito o subsídio da entidade diminui muito. Então, é uma dificuldade imensa, a gente não pode ficar só com o programa de creche, porque temos outros programas, outras demandas. E com essa questão de ter só o apadrinhamento, pra nós dificulta. (Entrevista G).

A queda da natalidade, fenômeno que vêm ocorrendo também no campo nos últimos vinte anos e a redução do número de turmas, associadas aos problemas financeiros das Associações Comunitárias, tiveram como resultado inevitável o aumento de educadoras desempregadas. As opções encontradas foram se concentraram na criação de tarefas muito diferentes daquelas desenvolvidas na Educação Infantil. Na melhor das hipóteses, algumas educadoras, com formação superior, conseguiram se recolocar no mercado de trabalho (sistema público de ensino).

O fechamento das creches, em função da queda da natalidade no campo, deixou crianças sem atendimento, pois as Associações Comunitárias tinham como orientação não oferecer atendimento em locais onde não havia mais de quinze crianças. O que significa, neste sentido, trabalhar na perspectiva do direito? Assim, o não cumprimento da missão do FCC, que é promover o desenvolvimento da criança e do adolescente, com o envolvimento

através de ações que fortaleçam o exercício da  
condições de vida+, reproduziu uma situação de  
exclusão social, ao deixar sem atendimento crianças de comunidades mais  
afastadas, com menos possibilidades de auto-desenvolvimento. De acordo com  
uma educadora, acerca dos desafios enfrentados:

E com as educadoras em formação... a gente tem ajudado, tem conversado sobre o programa, sobre a falta de recurso. Conversado muito, embora não conseguirmos achar solução, o que fazer realmente com a educação infantil que está acabando. Têm muitos fatores, que não só a questão do recurso tem também a natalidade. Então, a gente tem um grande problema. Porque a gente tem crianças, mas que não chegam a quinze alunos. O grande fator, eu não sei se é o caso dos outros municípios, é que na zona rural está muito difícil. ( Entrevista N).

Conforme Miguel ARROYO (2006):

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de FUNDEF ou FUNDEB, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as. (ARROYO, 2006, p. 104).

Apesar dos esforços das educadoras e do desejo de dar continuidade ao trabalho, são visíveis a problemática da sobrevivência do programa e o clima de insegurança que, ano após ano, foi se instalando:

Eu não consigo enxergar por muito tempo, até porque a proposta da entidade é que esse programa passa a ser um dia responsabilidade do município. Então, está administrando isso. Mas o pessoal que se tem: os pais, e o valor do trabalho que é desenvolvido na creche. Por esse motivo de ainda continuar, mesmo com dificuldade financeira, mesmo sem ter recursos pra fazer tudo que a gente desejaria fazer, porque a gente acredita que é adequar. Mas a gente tenta levar da melhor maneira possível. Buscando não só manter o atendimento, mas um atendimento que seja de qualidade também. Mas a questão da sobrevivência eu não consigo enxergar por muito tempo não. (Entrevista N).

Na relação com as Associações, nesse período, eu acho que diferentes ciclos a gente viveu porque o Fundo é uma instituição que neste

...ou mais uma vez de ponto de vista e de lógica de intervir, e criar intenções pro programa. Então que a gente pode que existe não só uma tensão permanente entre as Associações Comunitárias e a instituição mantenedora, o Fundo, que sempre significou uma autoridade maior, um mistério, e uma dúvida anual quando seria feito planejamento, porque elas não sabiam o que iria exatamente acontecer, o que elas iriam manter, ninguém sabia se ficaria no emprego, o coordenador era mandado embora. Então essa tensão sempre foi estabelecida. (Entrevista L. D.).

O atendimento escasso no campo é um problema histórico e uma questão que ainda persiste, pois muitas educadoras passaram por esta negligência quanto ao direito à educação quando pequenas. Romper com tantas barreiras, às vezes, pode levar uma vida inteira. Mais uma vez, observa-se uma situação que ainda hoje se reproduz:

Hoje estou no Morro da Madeira, é uma comunidade pequenininha, que quase não tem morador, justamente pela dificuldade de ser da zona rural e por não ter opções para as famílias permanecerem por muito tempo, e então acabaram mudando para as grandes cidades. E durante toda a minha infância passei nessa comunidade, até concluir a oitava série. Não estudava nessa mesma comunidade porque lá só tinha vinte e duas famílias, não tinha escola, apenas uma estadual na Boa Vista (há trinta e cinco minutos a pé). Então todas as crianças do Morro da Madeira estudam na Boa Vista. Na minha infância, eu fui, também fui criança apadrinhada, e como lá era comunidade pequena, nunca teve educação infantil, por causa da demanda de crianças. (Entrevista M.H.).

Mas sempre ainda me vejo na escolaridade, querendo, mas sem poder. Há cinco anos comecei o supletivo em Berilo, mas foi muito pesado e eu não dei conta, mas estava indo até bem, pelejando para concluir a oitava série. Umas duas vezes eu tentei, mas não deu certo. Andava muito até chegar no local, ficava cansada; já tem marido, já tem filho. Mas só que eu sempre com essa vontade de estudar, me preparar, tanto pra educação infantil, quanto pra ajudar minhas meninas em casa nos deveres. Voltei em maio desse ano a estudar de novo. Mas estou com muita vontade de estudar pra melhorar na minha profissão. Tem coisas que eu tenho dificuldades de ler, entender. E também ajudar o pessoal, minhas meninas também. Que dizer, serve pra tudo, pra mim, pra comunidade! (Entrevista D).

Considerando o período de 2004 até 2008, fizemos, neste capítulo, algumas considerações sobre as tensões e pressões que perpassaram o processo de municipalização nos cinco municípios estudados, delineando as estratégias políticas desenvolvidas pelas Associações Comunitárias junto à sociedade civil e a sociedade política para manter o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Acreditamos que os elementos e conceitos apresentados neste trabalho são indicações que nos possibilitam compreender a força político-social e cultural do grupo em questão (educadoras infantis, educadoras sociais, coordenadoras e demais membros das Associações Comunitárias), na tentativa de avaliar os limites e as possibilidades das ações coletivas para promover a municipalização. A avaliação a qual nos referimos é aquela que possibilita registrar o desenrolar dos acontecimentos, entender e explicar por que um determinado grupo avança e consolida-se, num dado momento histórico, como sujeitos sócio-políticos relevantes, e em que medida há a passagem de atores da sociedade civil que fazem a atuação institucional junto às políticas públicas.

Inicialmente, fizemos uma abordagem histórica e política que procurou identificar a natureza e o papel da Educação Infantil no Brasil, que passou da assistência ao direito, para explicar as lutas em defesa da concretização do direito ao atendimento. Além disso, fizemos o estudo das políticas públicas voltadas para a democratização das oportunidades de acesso a creches e pré-escolas na contemporaneidade. Em seguida, apresentamos o contexto social dos cinco municípios participantes desta pesquisa, nos quais foi implementado o PFSEI, no Vale do Jequitinhonha/MG. Na seqüência, definimos as bases teóricas fundamentadas em Gramsci, Ball e Bowe, a partir de autores brasileiros que orientaram as interpretações deste estudo.

Os resultados apresentados mostraram que a municipalização da Educação Infantil no campo sofreu influências das agências internacionais e da legislação nacional. Houve avanços sociais e políticos dos grupos sociais envolvidos no processo de municipalização, entretanto, com perdas pedagógicas para as práticas do PFSEI.

Analisando os resultados desta pesquisa, agrupamos os dados em três aspectos importantes: os desdobramentos da formação em serviço; as estratégias de organização das Associações Comunitárias; e, por fim, as interações com a sociedade política e suas relações com o processo de

infantil no Vale do Jequitinhonha, nos municípios  
quair, cada um deles.

### 5.1. Resultados da formação em serviço

Podemos observar que no grupo de dez educadoras dos cinco municípios pesquisados ocorreu uma historicidade da profissionalização do trabalho docente. A referida profissionalização do trabalho docente se constitui em um histórico social da categoria, que se caracteriza como vocação (tendência ou inclinação para um estado, aptidão natural, talento), ofício (atividade com regulamento próprio, estatutos) e profissão (que é definida, conforme a sociologia das profissões, pelo movimento de luta pela profissão). Segundo TARDIFF e LASSARD (2005):

*Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente), seu próprio campo de trabalho e acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autonomia sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. (TARDIFF e LASSARD, 2005, p. 27).*

Entre o que se pode denominar de vocação, ofício e profissão, observamos que este grupo interage coletivamente e se complementa no tocante à formação pedagógica e política, ou seja, ele vem se profissionalizando. Enquanto a mais experiente possui o Ensino Fundamental incompleto, seis delas possuem o Ensino Médio, uma está em fase de conclusão do ensino superior (Pedagogia, Letras ou Normal Superior) e duas já concluíram a graduação.

Como características do grupo em questão, salientamos a apropriação de um saber específico, o uso de metodologias e competências para trabalhar com o desenvolvimento da criança, da comunidade e de si próprio, enquanto profissional da educação.

trabalho de educadora infantil vai muito além das famílias, a vizinhança, a comunidade, a associação comunitária. Segundo GRAMSCI (1978b),

em cada grupo social, nascendo num terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais, que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 1978b, p. 12).

O modo de ser do novo intelectual consiste em tomar parte ativamente da vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, elevar-se a técnica-ciência à concepção humanista da história, sem a qual se permanece especialista e não se chega a dirigente. (Idem).

Neste estudo, este tipo de intelectual orgânico surgiu e cumpriu um papel fundamental, na concretização da Educação Infantil como direito da criança, trabalho realizado pelas educadoras das Associações Comunitárias. Durante o desenvolvimento do PFSEI entre 1999 e 2004, as Associações receberam todo o financiamento do FCC para fazer a manutenção do atendimento à criança através da Educação Infantil. No entanto, em 2004, a partir da decisão desta ONG de não continuar exercendo a dimensão política de financiar a Educação Infantil, pois esta política social seria dever do Estado, não lhe cabia mais tal responsabilidade, o que provocou profundas modificações nos processos de mobilização política das Associações Comunitárias. Esse momento histórico passou a exigir das Associações Comunitárias o papel de articuladoras de parcerias, junto à sociedade civil e política, a fim de mediar ações na comunidade face às decisões do campo político; enfim, que negociassem com as prefeituras o financiamento da Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos. Tais educadoras das Associações Comunitárias conseguiram atuar junto às famílias das crianças e aos demais membros das comunidades locais, visitaram órgãos da sociedade civil e solicitaram parcerias, encaminharam propostas às prefeituras, e já conseguiram fazer as mediações entre os diferentes interesses e implementar a municipalização da Educação Infantil nos municípios de Berilo, Chapada do

em processo de discussão e negociações para  
ações à educação os municípios de Francisco  
Badaró e Virgem da Lapa. Consideramos que as educadoras das Associações  
Comunitárias, em razão de todas as lutas encaminhadas, de discussões, de  
elaboração de propostas, conquista de parcerias, enfim, por todo o processo de  
organização vivido com a sociedade em busca da hegemonia, também  
exerceram o papel de intelectuais orgânicos, porque conquistaram o consenso  
entre a sociedade civil e a sociedade política para concretizar uma luta política  
dos moradores do campo.

É preciso destacar a importância de uma discussão do papel daquelas  
educadoras enquanto intelectuais orgânicos, pois formaram-se em conexão  
com todos os grupos sociais e sofreram elaborações mais amplas e complexas  
em ligação com o grupo social dominante. Os encontros de formação  
pedagógica criaram oportunidades de estudo e trabalho, convivência com  
pessoas e culturas diferenciadas tanto do campo quanto da cidade, o que  
tornou aqueles momentos ricos para aprendizagens, crescimento profissional e  
pessoal para as educadoras e também para os assessores. Segundo SANTOS  
(2005),

Esta temática formação docente fundamenta-se em novos pressupostos  
que contribuem para a especificação, cada vez mais seleta dos  
processos de construção da qualidade na educação, principalmente  
nos primeiros anos de escolarização, com o objetivo de erradicar o  
analfabetismo, uma vez que o Brasil é signatário de algumas  
convenções internacionais sobre os direitos humanos, tais como, a  
Declaração Universal dos Direitos Humanos . ONU 1948; a  
Convenção Internacional dos Direitos da Criança . ONU 1989 e a  
Declaração Mundial Sobre Educação para Todos . Jomtien 1990+  
(SANTOS, 2005, p. 13).

O atendimento em Educação Infantil vem acontecendo tanto na esfera  
do poder público, inclusive pelos processos de municipalização encaminhados,  
quanto em creches vinculadas às Associações Comunitárias, às pastorais e às  
ONGs, com uma qualidade muitas vezes questionável, em que concepção de  
cuidado e educação, a formação adequada de educadores, a infra-estrutura,  
etc., descortinam um cenário que reproduz desigualdades sociais que refletem

atendimento, principalmente no campo, como  
olvidas nesta dissertação.

Os problemas que atingem a escolarização no campo vão além das questões educativas; são também de natureza econômica e social, pois perpassam pela histórica desigualdade entre urbano e rural. Na rede oficial de ensino, não há professores leigos, o que ocorre na rede comunitária. Em pelo menos um dos municípios pesquisados, a oferta de educação infantil é feita majoritariamente por instituições comunitárias, e há a necessidade de promover a formação dessas educadoras. A adequação da escola à vida do campo faz parte de propostas legais . a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), desde 1996 faz esta recomendação, assim como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2001.

Conforme SANTOS (2005),

*pode-se dizer cidadania em construção, que está para além da própria concepção de uma cidadania presa ao Estado, mas que se utiliza deste; uma cidadania que se desenvolve a partir da sociedade civil com as particularidades dos grupos e dos indivíduos.+ (SANTOS, 2005, p.23)*

Assim, ainda segundo essa mesma autora, o direito social implica a conquista da cidadania, ou seja, os direitos sociais estão intimamente ligados à expansão da cidadania e aumentam a capacidade de autonomia dos indivíduos quanto à atividade pública e na esfera da vida privada.

Para DAGNINO (2002):

*A redefinição de cidadania, empreendida pelos movimentos sociais e por outros setores sociais na década de 80, aponta na direção de uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, baseada no reconhecimento dos seus membros como sujeitos portadores de direitos, inclusive aquele de participar efetivamente na gestão da sociedade. (DAGNINO, 2002, p. 10).*

Neste sentido, os estudos de Gramsci em relação ao Estado Ampliado auxiliam a compreensão da organização política do Estado brasileiro, tendo em

ações dos vários setores da sociedade civil por participação na vida política do país. É possível, portanto, compreender a construção de uma nova forma de pensar a luta entre as classes, na conquista pelo direito. Evidencia-se, nos processos de mobilização política no campo, que há o fortalecimento da sociedade civil mediante as organizações sociais que manifestam o processo de ampliação do Estado. De acordo com SOARES (2000), o desafio de Gramsci consistiu justamente na tentativa de entender a concepção de Estado, no final do século XIX e início do século XX. Essas reflexões avançaram na medida em que podem ser percebidas novas condições sociais e políticas e quando a economia capitalista amplia seus raios de ação numa política de globalização mundial, a partir dos anos 90.

Muller e Jobert (*apud* AZEVEDO 2004:58) refletem sobre a relação dialética entre a intervenção estatal e a estrutura da organização social. Enfatizam a amplitude do espaço político+das políticas públicas, pressupondo o na dialética entre a reprodução global das sociedades e a reprodução de cada setor específico para o qual se concebe e se implementa determinada política. Neste sentido, as formulações de Muller sugerem uma influência gramsciana:

Ao frisar a dialética entre a reprodução global e a setorial, o autor, de certo modo, está inserindo as políticas públicas numa acepção ampliada+do Estado, tal como o concebeu Gramsci: como instância superestrutural que engloba a sociedade política . locus da dominação pela força e pelo consentimento . e a sociedade civil . o lugar desta dominação pelo consentimento (ANSERSEN, 1966 *apud* AZEVEDO 2004 p.59).

## 5.2 Estratégias de organização interna das Associações

O programa de formação em serviço marcou etapas na história das creches quanto à sua institucionalização, e das educadoras quanto à profissionalização, no tocante à passagem do informal para o formal. Em 2003, a construção das propostas político pedagógicas<sup>43</sup> fez parte de um processo de

---

<sup>43</sup> Requisito parcial para credenciamento das creches junto às superintendências regionais.

influências diretas sobre a rotina, a organização da estrutura e a relação com as famílias.

Isso significa dizer que foi necessário construir ações contínuas de reflexão sobre o próprio trabalho, envolvendo as concepções de criança, família, sociedade e suas repercussões no trabalho educativo das creches. Estas ações se resumiram em encontros com as famílias, reuniões entre educadoras infantis e sociais, além de cursos de formação com especialistas. Nestas práticas, as pessoas se encontravam, expunham e discutiam suas idéias e problemas vivenciados, no dia-a-dia, com as crianças, e refletiam sobre eles.

O registro de cada etapa desse processo exigiu o uso maciço da escrita, o pensar e o repensar de idéias que precisavam ser colocadas no papel, com a participação ativa das famílias. O uso de imagens (colagens, desenhos) também foi estimulado, uma vez que os grupos de famílias não eram homogêneos quanto à alfabetização, e este não poderia ser, em hipótese alguma, um critério excludente para a participação da construção das propostas político pedagógicas. De qualquer maneira, num grupo social em que há predomínio da linguagem oral e o uso da escrita não é corriqueiro, fazer registros escritos foi um desafio para todos que estavam envolvidos com esta tarefa.

A filosofia política de Gramsci destaca a importância da organização da sociedade civil para a mudança da sociedade política, em que há estratégias denominadas guerra de posição e guerra de movimento<sup>44</sup>. A idéia é organizar a sociedade civil para democratizar o Estado e seus aparelhos (a sociedade política). Ela não se contrapõe ao Estado, pois é uma de suas partes constitutivas, junto com a sociedade política. A sociedade civil, afirma Coutinho (1999), é uma arena privilegiada da luta pela hegemonia e pela conquista do poder político.

---

<sup>44</sup> Guerra de posição: refere-se ao Estado Ampliado, ou seja, sociedade política + sociedade civil. Guerra de movimento: refere-se ao Estado restrito; quando na correlação de forças sociais, o Estado faz o uso da força para obter o consentimento das massas.

os à municipalização por parte do FCC se  
, pois as Associações Comunitárias ficaram com  
o difícil e complexo papel de transferir para as prefeituras o atendimento às  
crianças, ou, na melhor das hipóteses, construir parcerias.

Assim, a Associação Comunitária ARAI, do município de Berilo, sem condições financeiras para manter o atendimento às crianças numa determinada comunidade, se organizou estratégica e politicamente, com membros internos da Associação e familiares da comunidade, para encontrar soluções para a continuidade do atendimento às crianças, através de parcerias ou da municipalização. Em Berilo, a municipalização da Educação Infantil ocorreu com o município se encarregando da disponibilização dos funcionários, e a Associação arcando com a formação, material e merenda. Nesse sentido, avaliamos que a participação da sociedade civil se faz em dupla responsabilidade: na luta pelo direito à educação da criança junto às famílias e comunidade e na manutenção/continuidade do atendimento. É o que SPINK (2001) explica, pois parceria implica em ser parceiro, em ter co-responsabilidade. Segundo, é algo a longo prazo. E, terceiro, representa um comprometimento substantivo com a questão+(SPINK, 2001 p. 159)

Na Associação Comunitária ACHANTI, do município de Chapada do Norte, a intenção é de que a prefeitura continue assumindo a Educação Infantil, caso a instituição não tenha condições de continuar, na comunidade, com todo o atendimento. Nesse sentido, a Associação compreende que as interações atuais podem se firmar como um compromisso do município com a comunidade.

A relação com as famílias das crianças também compreende uma série de tarefas dentro e fora das creches, com visitas domiciliares, celebração da vida<sup>45</sup>, oficinas de construção de brinquedos e encontros pedagógicos.

---

<sup>45</sup> Celebração da vida: realizada mensalmente nas creches, consiste em pesar as crianças desnutridas, fazendo um acompanhamento, junto às famílias, do desenvolvimento infantil. O nome celebração faz jus ao evento, uma vez que a recuperação do peso das crianças com o ingresso e permanência nas creches é gradual.

parceiras das creches e constantemente são todo o processo educativo. Muitas destas educadoras, quando moradoras das comunidades em que há creches, se tornam líderes ou grandes referências de mobilização comunitária.

Não faremos comentários conclusivos sobre os outros municípios estudados, pois a municipalização ainda está em processo em Francisco Badaró e Virgem da Lapa.

### **5.3 Interações entre a sociedade civil e a sociedade política: correspondência dos municípios**

Para Gramsci, a hegemonia tem um sentido ativo e direto, de participação dos indivíduos, pois

*no sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos, na medida em que [o desenvolvimento da economia e, portanto,] a legislação [que decorre de tal desenvolvimento] favorecem a passagem [molecular] dos grupos dirigidos ao grupo dirigente+(In: SEMERARO, 1999, p. 81)*

A hegemonia das classes trabalhadoras, prossegue o autor, *é* uma relação pedagógica entre os grupos que querem educar a si próprios para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis.+(in: SEMERARO, 1999, p.81 ).

As articulações com a sociedade política somaram esforços de grupos diversos que tinham como interesse comum a continuidade do atendimento à criança, através da Educação Infantil. Porém, as dificuldades de articulação se apresentaram em diversas circunstâncias. Para DAGNINO (2002):

*O processo de construção democrática não é linear, mas contraditório e fragmentado. Além disso, demonstra também que esse processo se vincula a uma multiplicidade de fatores, eliminando qualquer possibilidade de conceber a sociedade civil como o demiurgo do aprofundamento democrático. Esta multiplicidade inclui, evidentemente, o Estado, não apenas considerado como conjunto de forças que ocupam o poder nos vários níveis (municipal, estadual e federal), mas, especialmente, a estrutura estatal, cujo desenho*

permanece largamente intocado e resistente aos impulsos os. (DAGNINO, 2002, p.279).

No entanto, a mesma autora afirma que o peso das matrizes culturais no processo de construção democrática que carregam o autoritarismo social e as visões hierárquicas e excludentes da sociedade e da política constitui obstáculo crucial na constituição e no funcionamento dos espaços públicos. Entretanto, é precisamente a confrontação desses padrões que é apontada como um dos principais resultados democratizantes.

No Brasil, observa-se que a participação da sociedade civil ampliou-se não somente entre seus vários setores como invadiu a sociedade política, consolidando formas diferenciadas de atuação com o Estado, desenvolvendo uma esfera pública. Temos como referência para essa discussão as educadoras infantis e as educadoras sociais, evidentemente com todos os atores envolvidos com a municipalização. Nesse processo, foi possível observar como se transformaram em sujeitos políticos, que forças sociopolíticas expressaram, qual o projeto de sociedade abraçaram e que estão construindo, apesar da cultura política autoritária que ainda fundamenta os seus discursos. Entretanto, as práticas constatadas através desta pesquisa demonstram que outras redes foram articuladas e se criaram, estabelecendo novas relações com conjuntos sociopolíticos maiores. A hegemonia não é a incorporação passiva das massas ao Estado, é, acima de tudo, a permanente movimentação de iniciativas que elevam a capacidade subjetiva e a participação dos indivíduos.

Conforme SEMERARO (1999), a substância da concepção hegemônica de Gramsci é identificada com efetiva democracia que promove transformações profundas na estrutura e na superestrutura e gera uma crescente socialização do poder. Constitui na elevação das classes subalternas à condição de protagonistas responsáveis e dirigentes de sua própria história. Além disso,

a hegemonia, afinal, tem íntima ligação com a democracia, entendida como forma de busca pública da verdade, como consenso obtido através duma escola permanente de liberdade e de autonomia, como construção duma racionalidade coletiva, animada pelas paixões e pelos

A importância da sua participação se faz tanto para ocupar espaços quase sempre dominados por representantes de interesses econômicos ligados ao Estado e aos seus aparelhos, quanto para democratizar a gestão pública, discutindo prioridades, levantando demandas, compartilhando cada vez mais a esfera política. A capacidade de organização das Associações Comunitárias influencia a mobilização social das comunidades e a articulação com governos municipais, tendo em vista as parcerias consolidadas.

Assim, as parcerias não se limitaram às prefeituras e tampouco se consolidaram da maneira como foi orientado pela ONG mantenedora. A inclusão de famílias e comunidades neste processo, bem como outras instâncias do governo (EMATER, SEDESE), revela uma forma inventiva das Associações Comunitárias de compartilhar e buscar soluções junto à sociedade política. GRAMSCI (*apud* Semeraro 1999) afirma que:

ao tornar-se %Estado+, as classes subalternas não devem reproduzir as estruturas vigentes de poder e seus mecanismos de dominação, mas são chamadas a reinventar uma nova maneira de fazer política e de viver em sociedade. Em seu processo de formação, de fato, a nova hegemonia, construída sobre o consenso e a participação das massas, passa a ser entendida como gestão democrática e popular do poder, uma concepção profundamente diferente do poder conduzido . como sempre foi até agora . de forma separada, autoritária, elitista e demagógica. (in. SEMERARO, 1999, p. 91).

A consolidação das parcerias com prefeituras e outras esferas políticas convergiu numa conseqüente desvinculação do PFSEI pela ONG mantenedora, constituindo-se num processo que ARELARO (1999: 89) denominou de *municipalização induzida* . como tem sido chamado o processo de descentralização do ensino pós-FUNDEF. Entretanto, as interações com a sociedade política representaram grandes avanços para as Associações Comunitárias, na medida em que estreitaram relações com o poder público local.

ênência dos municípios, destacamos que, apesar do avanço político, houve um retrocesso pedagógico quanto ao atendimento à criança, uma vez que entendemos que gerir a Educação Infantil significa mais do que alocar educadores, diretores ou funcionários, equipar com recursos e materiais pedagógicos os espaços.

O atendimento realizado pelos municípios apresenta problemas de natureza diversa, que vão desde a infra-estrutura dos espaços até o tipo de atividade disponibilizada, tendo em vista que a concepção de criança e Educação Infantil ainda está atrelada a um vir-a-ser. O atendimento à criança através da Educação Infantil ofertada pelos municípios ainda é concebido de acordo com as necessidades dos pais e/ou como um preparo para o ensino fundamental. As necessidades da criança como sujeito de direitos não estão na fundamentação do atendimento oferecido pelos municípios.

O que se observa é que a educação compensatória dos anos 70 ainda está presente nos discursos . e provavelmente nas práticas . das instâncias municipais no campo. Conforme KRAMER (2008):

Naquele momento e contexto, depois de ter difundido uma visão de pré-escola como instância de guarda e tutela, o discurso oficial passou a propagar a educação compensatória, divulgando um ideário que considerava que a pré-escola podia salvar a escola por antecipação, preparando o desempenho escolar de meninos e meninas, prevenindo supostamente o seu esperado fracasso na escola. (KRAMER, 2008, p. 57).

Uma importante dimensão que deve ser considerada neste estudo é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar, e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Conforme AZEVEDO (2004):

Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 2004, p. 5).

as memórias e representações sociais locais  
íticas e dar rumos diferentes daqueles que de  
fato, as crianças campesinas merecem e têm direito, pois,

Uma das funções de uma política pública deveria ser superar essas análises. Incentivar e criar condições para que ultrapassados olhares e imaginários sobre o campo, e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com dados, pesquisas e análises sérias. (ARROYO, 2004 p. 92)

Destacamos que, quanto à municipalização e aos aspectos sócio-políticos e pedagógicos, há que se pensar o campo como território ou como setor da economia. O significado territorial, conforme FERNANDES (2006):

é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (FERNANDES, 2006, p. 28).

Assim, as relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Nesse sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. AZEVEDO (2004) afirma que:

Tomando-se a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a um política . a uma *policy* . entendida aqui como um programa de ação. (AZEVEDO, 2004, p.59).

Daí a importância de se considerar que a Educação Infantil no campo não pode perder de vista o espaço creche enquanto parte do território, local educativo onde as práticas pedagógicas ocorrem. Para CALDART (2004), a

educação que:

... reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. (CALDART, 2004, p. 32)

Segundo KRAMER (2000:60), quando se fala em educação e pedagogia, está se referindo à formação cultural, à experiência com a cultura. Para a autora, educação se constitui como conceito que supera as dimensões de preparação e guarda, o preparatório *versus* o assistencial, ambos indesejáveis sozinhos por contrariarem a especificidade da infância e ferirem o direito básico da criança: o direito de brincar. É pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação. Destacamos que, ao se tratar de cultura e de infância, entendemos que a cultura infantil é construída a partir do conceito de cultura, pois a criança não constrói significados a não ser pelo diálogo com o adulto, estando aquela o tempo todo na trama de sociabilidades.

Conforme MENEZES NETO (2001):

A educação seria um processo de socialização e de transformação da cultura. Caberia à educação a *construção e desconstrução* da identidade dos trabalhadores em geral... para isto, faz-se necessário discutir e vivenciar as músicas, as religiões, as relações geracionais e as festas. Assim, as escolas seriam um espaço de vivência e de produção cultural, favorecendo o resgate da cultura popular e da produção de mudanças sociais. (MENEZES NETO, 2001, p.139).

Nesse sentido é importante conceber a educação como uma política social que tem importante caráter econômico e cultural porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Conforme FERNANDES (2006):

para o desenvolvimento do território camponês é uma política educacional que atenda sua diversidade e entenda a população camponesa como propositiva de políticas e não como beneficiários ou usuários. (FERNANDES, 2006, p.30).

Entretanto, a questão social brasileira neste novo século não se localiza somente no campo, mas também no setor urbano, não obstante a reconhecida pobreza no campo, a existência de conflitos entre trabalhadores sem-terra e proprietários, a existência de diferentes movimentos sociais rurais, sendo o Movimento Sem Terra (MST) o que tem mais visibilidade, e a necessidade de uma grande reforma agrária no Brasil, dada a não realização no seu devido tempo, ou seja, nos anos 60, quando vários países do mundo a realizaram para equacionar o problema do êxodo rural para o urbano.+( GOHN, 2005, p. 15).

Além dos problemas citados acima, o financiamento ainda é uma questão para os municípios. A LDB/96 não especifica um montante de verbas a ser destinado à Educação Infantil. De todas as verbas que os municípios recebem dos governos estadual e federal, 25% devem ser gastos com educação. Deste total, 60% devem ser aplicados na Educação Fundamental e os 40% restantes podem ser utilizados de acordo com as necessidades do município, inclusive em Educação Infantil.

Segundo VIEIRA (2002):

O que se tem mostrado é que essa nova agenda de políticas sociais como a saúde, a educação, por exemplo, exige atributos estruturais e sociopolíticos, além de requisitos institucionais e operacionais, que lhe emprestam especial complexidade, nem sempre compatíveis com a capacidade fiscal e técnica dos municípios. É nesse sentido que a descentralização não pode prescindir do papel técnico e redistributivo da União e dos estados em relação aos municípios, sob o risco de promover desequilíbrios e desigualdades. (VIEIRA, 2002, p. 116).

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), elaborada em 1999 (PEC 112/99) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), amplia tanto o montante de recursos como a cobertura, pois

exclusivamente o Ensino Fundamental, o Fundeb (0 a 3 anos) à Educação Infantil (4 a 6 anos), ao Ensino Fundamental e ao Médio. Assim, permite a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, como prevê o Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, o que os secretários municipais de educação relatam é que para ofertar um atendimento de qualidade, na prática, há muitos desafios, pois o financiamento ainda não está em vigor:

Eu acho que um dos maiores desafios é não colocar os recursos em primeiro lugar, mas infelizmente ele está em primeiro lugar. Para esse atendimento é o financiamento de educação infantil, porque é muito fácil você fazer leis lá em cima e colocar o município lá no Vale do Jequitinhonha, com o IDH baixíssimo, e vai ter que assumir uma educação infantil em determinadas perspectivas... e quem é que vai financiar? (Entrevista N).

Nós vamos descobrir o ano que vem como que vai ser, porque nós vamos inventar dinheiro pra esse atendimento porque até agora eu não sei. Até então ainda há a parceria com as instituições e eu tenho conversado muito mais com o MDS que do Ministério da Educação. Porque quando eu converso com o pessoal da Secretaria de Educação Infantil eles não te dão uma resposta, daí você liga pra secretaria e eles dizem que o documento ainda não está pronto. Mas que documento é esse que o município tem que assumir algo e que o município ainda está perdido com o financiamento e com outras questões? E como vai ser esse atendimento? Você tem que cadastrar esse menino no EDUCACENSO e o recurso vem via EDUCACENSO, mas não se sabe se vai ser maior ou não. Então eu converso com o pessoal do MDS, que tem a M. que me diz que tem acompanhado essa questão da educação infantil, e tem lutado pra que ela vá de vez pra educação, e começa a relatar como que foi essa história. Daí ela me diz que a secretaria não tem que desesperar, ela tem é que dialogar com a assistência social, só que não adianta só dialogar, porque isso não nos dá recursos e nós precisamos de recurso pra saber de onde vem esse recurso pra conseguir nos manter. O espaço de educação infantil é caro, tem um número grande de refeições num dia. (Entrevista N).

Então, eu acho até que os governos do Estado e Federal deveriam conhecer melhor a realidade dos municípios. Até pra dar maior incentivo. Quando a gente viu o FUNDEB aprovando a *per capita* da creche ser menor que a do ensino médio, parece que eles nunca ouviram falar de educação na vida deles. Eles deveriam saber que são as crianças que ficam oito horas na escola, que almoçam na escola têm uma renda maior que os jovens que ficam quatro horas ali estudando. Então eu percebi que houve uma grande influência dos governadores em cima dos deputados, senadores pra aprovar o ensino médio (que é do estado) e as creches da prefeitura. Então assim sempre influencia, mas eu acho que eles deveriam conhecer um pouco mais da realidade pra dar mais apoio. Porque a gente sabe que eles liberam pra gente, mas a gente sabe do esforço que é da prefeitura pra manter e pra dar conta. (Entrevista A).

ivas com o FUNDEB, segundo os secretários que este recurso é fonte para o desenvolvimento da Educação Infantil nos municípios:

A educação infantil... os olhos de todo mundo, dos educadores, dos governantes, estão se voltando pra educação infantil, os pesquisadores. Então está se dando uma atenção que antes não era dada, e isso faz com que as perspectivas de melhora aumentem. E tem a questão do FUNDEB que incluiu em seus artigos o atendimento à educação infantil que já incentiva os municípios a implantar creches e pré-escolas. E os professores já estão procurando se especializar em educação infantil, fazendo pós-graduação, correndo atrás pra se preparar pra isso aí. E eu acredito é melhorar mesmo e crescer. (Entrevista A.J.).

O recurso do FUNDEB só vai estar disponível pra educação infantil a partir desse ano. Inclusive a gente tinha uma dificuldade na manutenção da educação por isso, inclusive professor que tinha aquela resistência de ficar com as turmas da educação infantil porque não era incluído no FUNDEB. Agora a gente espera que melhore porque estamos começando a sentir a diferença agora com o FUNDEB. Agora o que vai acontecer com essas turmas, esse atendimento? (Entrevista R).

Assim, concluímos este trabalho, sem, entretanto, concluirmos a discussão sobre a luta pelos direitos da criança à educação, em especial aquela que se localiza no campo: com direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio, ao conhecimento. As crianças têm direito a uma Educação Infantil de qualidade, com professores que também sejam tratados, se vejam e atuem como sujeitos sociais, que produzam cultura e que são sujeitos da história. De acordo com KRAMER (2008):

E aqui reside a maior urgência: dotação orçamentária e condições concretas de ação pedagógica e de trabalho, a fim de assegurar a democratização da Educação Infantil de qualidade para as crianças . cidadãos de pouca idade . e para jovens e adultos . cidadãos de todas as idades que com elas trabalham, para que possam educar com dignidade e assim contribuam para garantir, com a sua atuação e com o projeto político pedagógico, os direitos de todas as crianças. (KRAMER, 2008, p. 81).

Finalizando este trabalho, salientamos a importância de que sejam realizados mais estudos voltados para o desenvolvimento do território camponês, seja quanto às políticas públicas, ou nas políticas sociais de educação: conhecer os sujeitos, os sistemas educativos, as tradições



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ia campesina. O desafio de se construir um  
+ de uma Educação do Campo, contudo, ainda

permanece.

### **Bibliografia:**

ARELARO, Lizete R. G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, Cleiton de et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte, 1999

ARRETCHE, Marta T.S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (ORG.) *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.29-39

ARROYO, Miguel. A escola do campo e a pesquisa no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

\_\_\_\_\_. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: KOLLING; CERIOLI; CALDART (orgs) *Coleção Por uma Educação do Campo*, n. 5. Brasília, 2004

AZEVEDO, Janete m. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997, 75p.

BICCAS, Maurilane de Souza. *Creches comunitárias: como se constroem e se institucionalizam*. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação. UFMG. Belo Horizonte, 1995.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. 24. ed. Atual. E ampl. São Paulo: Saraiva, 2000. 2790. (Coleção Saraiva de legislação)

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares para formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília, 1999

CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING; CERIOLI; CALDART (orgs) *Coleção Por uma Educação do Campo*, n. 4. Brasília, 2004

\_\_\_\_\_. *Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo*. In: KOLLING; CERIOLI; CALDART (orgs) *Coleção Por uma Educação do Campo*, n. 5. Brasília, 2004

CAMPOS, Maria Malta. *A Mulher, a Criança e seus Direitos+*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. 106, p. 117-127, mar/1999.

A dualidade de poderes: introdução á teoria  
ção. São Paulo, Brasiliense, 1985.

DAGNINO, Evelina.(org) Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei 8069/90). Belo Horizonte, MG, 2001

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação no campo: espaço e território como categorias essenciais. : *In*: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Educ. Soc. Out.v.26 n. 92., p. 1013-1038, Campinas, 2005

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. Manual para normatização de publicações técnico-científicas. 8ª ed. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2007

FRANCO, Cambi. História da pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999

FUNDO CRISTÃO PARA CRIANÇAS. Relatório Anual 2005/2006. Belo Horizonte, 2006.

GARCIA. Ana Lucia da Silva. Creches comunitárias e a municipalização do atendimento ao pré-escolar: perspectivas para a democratização das políticas públicas. Dissertação de mestrado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. UFRJ. Rio de Janeiro, 1996.

GEBARA, Tânia Aretuza (coord). Relatório diagnóstico das creches conveniadas ao Fundo Cristão para Crianças. Belo Horizonte: Fundo Cristão para Crianças, 1999.

\_\_\_\_\_. Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadoras infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha/MG. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, 2004.

GEHLEN, Ivaldo. Políticas públicas e desenvolvimento rural. São Paulo em perspectiva, v.18, n02. São Paulo, p. 95-103. 2004

GONH, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. Cortez, São Paulo, 2005. Coleção: questões da nossa época v. 123

os do cárcere. Os intelectuais, o princípio  
o Coutinho, Carlos Nelson; Nogueira, Marco  
. V. 02. Ed. Civilização brasileira.

\_\_\_\_\_. Cadernos do cárcere, vol. 2. Os intelectuais. O princípio  
educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Orelha de  
Leandro Konder. Quarta capa de Norberto Bobbio. Rio de Janeiro, Civilização  
Brasileira, 2000. 334p

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Plano Nacional de  
Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> acesso em 6 de abril de  
2008

\_\_\_\_\_. Censo escolar 2000. disponível em: ><http://www.inep.gov.br>>  
acesso em 24 de maio de 2008

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência  
social da infância? *In: cadernos do CEDES, Educação e sociedade*, 91, v. 26.  
mai/ago 2005

KRAMER, Sônia; BASÍLIO, Luiz Cavalieri. Infância, educação e direitos  
humanos. 3ª ed. Ed. Cortez. São Paulo, 2008

KUHLMANN, Moysés & FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In:*  
FARIA FILHO (org). A infância e sua educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.  
pp.15-34

LACERDA, Patrícia Monteiro. A infância no centro da roda: um programa de  
formação de educadores infantis integrado ao desenvolvimento comunitário  
rural. Fundação Abrinq, São PAULO, 2007

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens  
qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição  
para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. v. 27 n.94  
Campinas jan/abr.2006

MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis:  
Vozes, 1981

MENEZES NETO, Antônio Julio. Além da terra: a dimensão sociopolítica do  
*projeto educativo do MST*. 2001, 214 F. Tese de doutorado. São Paulo:  
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2001

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula.  
Políticas de atendimento á criança pequena nos países em desenvolvimento.  
*Cadernos de Pesquisa*, n. 115, Março, São Paulo, 2002

DE BERILO. Disponível em [www. Siteoficialdaprefeituradeberilo.mht](http://www.Siteoficialdaprefeituradeberilo.mht). Acesso em 18 março de 2008

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPADA DO NORTE. Disponível em [www. Siteoficialdaprefeiturachapadadonorte.mht](http://www.Siteoficialdaprefeiturachapadadonorte.mht). Acesso em 19de março de 2008

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCISCO BADARÓ. Disponível em [www. Siteoficialdaprefeituradebadaró.mht](http://www.Siteoficialdaprefeituradebadaró.mht). Acesso em 20 março de 2008

PREFEITURA MUNICIPAL DEMINAS NOVAS. Disponível em [www. Siteoficialdaprefeiturademinasnovas.mht](http://www.Siteoficialdaprefeiturademinasnovas.mht). Acesso em 21de março de 2008

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIRGEM DA LAPA. Disponível em [siteoficial daprefeituravirgemdalapa](http://siteoficialdaprefeituravirgemdalapa). Acesso em 25 de março de 2008

SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de. Políticas Públicas de Educação: atuais marcos de análise+. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, no. 90, pp 5-14, ago. 1994.

SANTOS, Cláudia. A formação docente como direito social. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SEMERARO, Giovanni. Para uma teoria do conhecimento em Gramsci. Fonte: especial para Gramsci e o Brasil. 2000.

\_\_\_\_\_. Gramsci e a sociedade civil. Editora Vozes,1999. p 149 a 167

SILVA, Isa T. F. Rodrigues. O processo de constituição de políticas públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SIMAN, Ângela Maria. Políticas públicas: a implementação como objeto de reflexão teórica e como desafio prático. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UFMG. Belo Horizonte, 2005

SPINK, Peter. Parcerias e alianças com Organizações Não-estatais. Polis: Programa de gestão pública e cidadania. São Paulo, 2001.

STAVENHAGEN, P. In: PRADO JR. Caio. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

SOARES, Rosemary Dore. Gramsci, o Estado e a escola. Ijuí: Ed. Unijui, 2000



, Claude. O trabalho docente: elementos para a profissão de interações humanas. Trad. João de Deus, 2005

TEIXEIRA, Ana Cláudia . A atuação das Organizações Não-Governamentais: Entre o Estado e o Conjunto da Sociedade . em Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil . Evelina Dagnino (org.) . São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VEIGA, José Eli da. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Educação Infantil em Minas Gerais: o regime de colaboração e o desafio das políticas municipais. *In: CARVALHO, et al; Políticas públicas.* Ed. UFMG. Belo Horizonte, 2002

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. *In: OLIVEIRA, Cleiton de et al. Municipalização do ensino no Brasil.* Belo Horizonte, 1999, p.11-36

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Cortez, São Paulo, 2002

SILVA, Lordes Helena; MORAIS, Teresinha Cristiane; BOF, Alvana. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. *In. BOF, Alvana (org). A educação no Brasil rural.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2006

## Anexos

### Entrevista com educadoras infantis (contexto da prática)

R: fala seu nome... sua idade.... sua experiência com a Educação Infantil.

L: eu sou (...), tenho vinte e quatro anos. Eu faço parte da ARAI desde quando estava na barriga de mãe. Porque logo quando mãe casou, ela estava me esperando (...). e havia um acompanhamento que a ARAI fazia, chamado LBA, dava um ressalto bastante. Aí depois disso, eu comecei com a creche, um pouco antes ajudei mãe a caçar ouro, e alguém tinha que cuidar de mim, e minha irmã mais velha ia pra creche, e pra não me deixar sozinha pra atrapalhar mãe caçar ouro, ela me levava.

R: e ela era da ARAI?

L: sim, estava iniciando, há três, quatro anos, nessa época.

R: e era na comunidade que você nasceu?

L: sim, na comunidade que eu nasci, que chamava Água Suja. Não quer que conta por que quê chama não, né?

R: pode contar!

L: o povo conta que naquela época tinha muito negro; os negros tomavam banho e a água estava suja. Então pra cima, onde não tinha leite pra tomar banho, aí era água limpa. Água limpa pra cima, água suja pra baixo. Quem tomou banho com suja, e quem não quer tomar! Ficou o nome da comunidade.

Então, minha mãe caçava ouro, enquanto meu pai era pedreiro. Aí mais pra frente não dava mias pra construir, aí começou mãe caçar ouro pra poder sustentar, porque eram mais filhos, hoje somos cinco meninas e um menino. Então, depois disso, eu estudei na ARAI até os sete anos, porque na época era caro o investimento da criança. Depois, foi a primeira à quarta e terminei, fiz (...), depois fui pro núcleo de apoio e correspondência; depois fui ser ajudante de creche; depois fui ajudar no P.F.; depois fiz a seleção da educação infantil, abriu uma creche; passei a trabalhar em Água Suja, onde só tinha estudante; depois já saiu o edital, a prova e comecei na área de educação infantil.

Depois que saí de Água Suja, na mesma creche que eu estudei (olha que privilégio!), eu trabalhei uns dois anos, depois fui pra uma comunidade que chama Mocó, onde que 90% dos moradores e crianças são negros. E estou na área de educação infantil até hoje, agora lá eu vou querer ser madrinha. Lá eu já fui de tudo: já fui ajudante de creche, já escrevi cartinha, já fui criança, já fui apadrinhada! (risadas)

que você teve no programa, o que teve maior  
pessoa? O que mais te marcou?

L: eu representei a possibilidade de você estar crescendo e ajudando as  
pessoas ao seu redor. Crescer como pessoa, como ser humano.

R: quem vai agora?

G: Eu também tive uma vida muito assim... desde pequena lá em... bem eu  
nem sei contar minha vida de criança, minha vida de adolescente, porque eu  
acho que eu amadureci muito cedo. Nasci num sítio, que chama *Marzea das  
Panhas* (Em Berilo), lá nesse sítio começou uma confusão com minha mãe e  
minha tia, porque era muito grande; então, nós tivemos que mudar de lá e  
fomos para outro sítio que chama *Corrego do Pintor*. e como lá a gente não  
podia plantar, e então a gente começava plantar cá, e tinha que trazer arroz,  
trazer merenda. Então, eu peguei essa responsabilidade muito nova, e na  
época ficava muito aqui nas obras resolvendo esses problemas. Ficava até de  
pé, dormia na estrada mesmo. Então eu comecei a responsabilidade dos meus  
irmãos mais novos muito cedo. Eu amadureci muito cedo, eu nem tive  
adolescência de brincar, era uma responsabilidade muito grande.

Depois eu fui morar na cidade, para poder estudar. Morei lá três anos e meio,  
quando fiz a oitava série, eu vim pra zona rural de novo. Porque lá não tinha  
nenhum curso bom que eu queria fazer, ir pra Teófilo Otoni, mas meu pai não  
quis deixar eu ir. Eu voltei pra zona rural, e sem concluir o segundo grau. Casei  
(1983), fiquei com meus pais até os dezenove anos. Em 1985 que foi o edital  
da comunidade para os Idosos; era uma vaga só e nove concorrentes pra essa  
vaga só, vaga pra abertura de crédito, na comunidade Água Suja. Então eu fiz  
a prova e consegui.

Mas quando começou esse programa, era o programa Crescer, era  
diferenciado da creche mesmo. E o programa Crescer tinha que atender dois  
lugares. Nessa comunidade que Dalva trabalhou, começou a dar maior  
confusão. Porque das nove concorrentes, teve uma que ficou em segundo  
lugar, e nessa época a prefeitura começou com uma parceria nessa creche, e o  
prefeito era padrinho de uma outra que ficou em segundo lugar. E ele junto  
com a família dela não concordava que eu tivesse a vaga. Acabou abrindo a  
creche e a colocando pra trabalhar lá.

O Sr. Vicente, que foi o diretor da *ARAI* desde quando começou, ele abriu  
esse programa Crescer que foi na Beira Rio e no Mocó. Eu tinha que trabalhar  
dois dias na Beira Rio, dois no Mocó e um dia da semana eu pegava pra fazer  
o planejamento. Mas tive todo o acompanhamento da educação infantil.  
Começou a ficar muito pesado pra mim. As famílias da Beira Rio começaram a  
reivindicar o programa crescer todos os dias pras as crianças. Então fiquei só  
na Beira Rio. Depois Beira Rio fechou, não tem criança mais; funciona como  
casa da família; e a casa da família, onde funcionava, os filhos foram  
crescendo e o programa deixou de ser aceito na casa onde funcionava.

Eu passei a trabalhar só no Mocó. Era uma casa, mas um prédio já estava  
sendo construído para funcionamento da creche. Depois nós saímos dessa

... muito velha também, não era um espaço bom pra  
...édio foi construído com a mão-de-obra, com a  
...ornecia todo o material, mas a mão-de-obra era  
do pessoal da comunidade. Eu fiquei trabalhando no Mocó por seis anos;  
depois teve outro concurso interno, lá na associação porque abriria a clínica  
odontológica. Então eu fiz o concurso, passei também, e comecei a trabalhar  
na clínica odontológica dez anos. E depois o programa de educação infantil foi  
crescendo até chegar a quinze creches. Tinha uma colega, a Marina, que era a  
referência, e quando estava pesado pra ela acompanhar o programa sozinha...  
então nesse edital, eu fiz o concurso, passei e fiquei acompanhando o  
programa, e estou até hoje.

R: E há quantos anos você está no programa?

G: vinte e dois anos.

R: nossa é uma vida de dedicação, de batalha! E dessa experiência sua com a  
ARAI, principalmente com da educação infantil, com a questão da formação,  
dos encontros, o que você acha que foi mais importante pra você?

G: o crescimento. Isso ajuda a gente muito. Eu lembro de quando eu era mais  
nova, antes de eu começar a trabalhar: eu era muito tímida, eu não conseguia  
fazer amizade com ninguém. Era só de casa pro culto, do culto pra casa.  
Quase não saía. Essas capacitações que nós tivemos, nos ajudaram demais.  
Acho que é uma bagagem que nós carregamos, e que hoje o Fundo deixou  
mais a responsabilidade pra entidade, que é uma responsabilidade muito  
grande, um compromisso grande. E hoje eu vejo que nós como educadoras de  
referência do programa a gente está conseguindo caminhar sozinhas. É uma  
bagagem muito grande que a gente adquiriu nesse tempo de conhecimento  
que hoje nós somos capazes de caminhar sem...é claro que hoje a gente  
tropeça, mas damos a volta por cima. Acredito que de agora pra frente a  
responsabilidade está mais nas mãos das associações, nós seremos capazes  
de levar esse trabalho pra frente.

R: a gente ouve contando a história com tanta desenvoltura que nem imagina  
que era uma pessoa tímida! Fala tão bem! Quem quer falar agora?

M. D.: nasci na comunidade que chama %Ataná+, próximo ao %Batiêro+; estudei  
até a quarta série, comecei a estudar a quarta série. Em 1982, chegou o Fundo  
Cristão na nossa comunidade. E eu, ainda criança, fiquei intrigada com aquilo:  
de a pessoa ganhar padrinho, eu fiquei muito curiosa e queria ser uma dessas  
crianças. Eu lembro que me aprontei toda e fomos lá pro Batiêro. Quando  
chegamos lá, meu povo não tinha esse conhecimento, era coisa nova  
chegando, muitas pessoas revoltaram, pensaram que os padrinhos viriam  
buscar as crianças e levar pro estrangeiro. Saiu até um boato que era pra fazer  
sabão! Então, eu não liguei, pai começou a ignorar, mãe queria apadrinhar, eu  
queria ser uma afilhada. Mas como eu tinha mais dois irmãos mais novos  
apadrinharam os dois. E como na época, apenas cinco famílias aceitaram o  
apadrinhamento, depois que essas famílias começaram a ser beneficiadas  
(começaram a vir cartinhas e até presentes pra essas crianças), as outras

...cada vez mais famílias foram apadrinhadas na esse programa de creche, mas na comunidade pra trabalhar. Só que procurava por adolescente que gostasse de criança, que poderia prestar aquele serviço, um grupo de apoio. (diferente daquele da educação infantil de hoje) E trabalhei três anos, meio período, sem aquele pagamento pra aposentar naquele trabalho. Os representantes da comunidade eram responsáveis pela autorização com a quantidade referente ao que teríamos que receber, uma espécie de gratificação.

No decorrer do tempo, a pessoa que estava trabalhando na educação infantil, a partir de 1989 tinha que ser registrada e exigia um ~~estadoq~~ certo (que eu não tinha). E pra ser a cantineira, tinha que passar pro uma prova e ter até a quarta série (que eu também não tinha). Pensei: perdi os três anos de serviço e não fui arrumar. Só que assim mesmo, acho que viram meu desenvolvimento e empenho, me convidaram para fazer a prova de cantineira, que precisaria de uma pessoa que tivesse até a oitava série pra trabalhar como monitora. (monitora de creche e cantineira de creche) Eu fiz minha inscrição e fiz uma boa prova. Tinha também na nossa região, que faz muito corte de cana, nessa época foi um rapaz pra região de Carlos Chagas e trouxe de lá uma amante, uma baiana. Então essa baiana tinha a oitava série, e na comunidade não tinha ninguém, ela fez a inscrição, mas estava sem documento, ela foi até a Bahia busca-los e trouxe só o registro de nascimento. E no dia dela fazer essa prova, eu fui também resolver outras coisas, mas como ela não tinha os documentos a educadora social e a coordenadora, Marília de Juiz de Fora, mandou me procurar na rua pra participar da reunião, de um treinamento de monitora, porque eu mesma que iria trabalhar lá. Eu fui pra reunião e pro treinamento, e me disseram que a prova de cantineira foi tão boa quanto as que fizeram pra monitoria.

Mas foi uma guerra! Os familiares da baiana estavam torcendo pra ela continuar. Eu sei que na hora de ir embora, que eu passava perto da casa, eu nem passei pra não vê-los chingando! Dei uma volta! E a creche como ainda era em casa de família; eu batalhei muito porque tinha irmãozinhos na creche; eu busquei muita água na cabeça pra fazer ~~laborq~~ para construir uma nova creche, (que foi inaugurada em 1989). E ajudei muito na comunidade, porque era família inscrita. Em 1989 eu já comecei a trabalhar registrada. Ainda sem muito entendimento, porque quem já estudou tem mais entendimento, uma luz no meio desse tanto de monitora que tem a oitava série.

O primeiro treinamento que eu participei foi em 1992, em Araçuaí, quando esses cursos de formação começaram. Eu lembro que eu fui muito tímida (que terei de falar lá, que terei de apresentar no meio daquele tanto de gente). Eu lembro que eu ainda fui apresentar uma flor de palha de milho junto com as crianças, e aquele tanto de gente.... mas com esse cursos de formação eu fui me abrindo mais. Eu continuei trabalhando nessa creche da comunidade de ~~Atanásq~~ eram poucas crianças. Depois acabou fechando porque o número de crianças era pouco demais. Mas a diretoria me transferiu para uma creche à beira do ~~Capivariq~~ onde tinha uma monitora também, que tinha saído de licença maternidade, mas tinha uma outra pessoa substituindo-a. O educador

agner, hoje a gente chama Chiquitinho falou che. Eu vi que a outra não ficou muito satisfeita eu acabei trabalhando lá mesmo. Em 1994 eu casei, 95 tive minha primeira filha, e Cidinha foi pra lá ficar na licença da minha maternidade. No caso da Tieta tinha outra monitora que na época que eu iria voltar pra trabalhar lá, ela pediu um acordo; ela quis sair. Mas na beira do Capivarigera muito longe pra eu poder levar essa criança junta. Então eu vim conversar com a Márcia, que era a coordenadora, pra eu ficar no Batiêroq que era mais perto da minha comunidade. A diretoria concordou, que está lá até hoje, e eu cá no Batiêroq

Mas sempre ainda me vejo na escolaridade, querendo, mas sem poder. Há cinco anos comecei o supletivo em Berilo, mas foi muito pesado e eu não dei conta, mas estava indo até bem, pelejando para concluir a oitava série. Umas duas vezes eu tentei, mas não deu certo. Andava muito até chegar no local, ficava cansada; já tem marido, já tem filho. Mas só que eu sempre com essa vontade de estudar, me preparar, tanto pra educação infantil, quanto pra ajudar minhas meninas em casa nos deveres. Voltei em maio desse ano a estudar de novo. No primeiro dia que eu fui à aula teve prova de matemática (o professor não sabia o que fazer, me deu a prova), eu ao menos consegui a metade dos pontos.

R: é tipo um supletivo?

D: É tipo um supletivo, mas é o EJA, a diferença é que tem aula todo dia e no supletivo só você estuda em casa e vai lá só fazer a prova. Aula normal mesmo.

R: é lá na sua comunidade?

D: não aqui em Chapada. Só que a gente tem só cinco aulas, sem literatura e inglês. Mas estou com muita vontade de estudar pra melhorar na minha profissão. Tem coisas que eu tenho dificuldades de ler, entender. E também ajudar o pessoal, minhas meninas também. Que dizer, serve pra tudo, pra mim, pra comunidade!

R: dessa experiência toda de trabalhar na creche, participar dos encontros de formação, o que foi mais importante pra você?

D: o crescimento, o desempenho, alguma coisa que eu não sabia e hoje eu sei. É igual brincadeira infantil: o monitor e educador infantil não é só aquela pessoa que está ali só pra cuidar e olhar a criança. Eu entendo que hoje com esses avanços, educador infantil é aquela pessoa que demonstra muito amor às crianças. Pessoa preparada pra trabalhar nesse setor responsável. E crescer muito.

R. E agora é você, M.H.

M. H: meu nome é M. H. F. Hoje estou no Morro da Madeira, é uma comunidade pequenininha, que quase não tem morador, justamente pela

rural e por não ter opções para as famílias o, e então acabaram mudando para as grandes minha infância passei nessa comunidade, até concluir a oitava série. Não estudava nessa mesma comunidade porque lá só tinha vinte e duas famílias, não tinha escola, apenas uma estadual na Boa Vista (há trinta e cinco minutos a pé). Então todas as crianças do Morro da Madeira estudam na Boa Vista. Na minha infância, eu fui também criança apadrinhada, e como lá era comunidade pequena nunca teve educação infantil, por causa da demanda de crianças.

Tem vários projetos lá, como engenho, cultura, horticultura, a gente ia à comunidade Boa Vista fazer tratamento odontológico, tudo pela entidade. Mas a educação infantil. Mas a minha mãe, na medida que ela pôde, ela nunca deixou que a gente ficasse sem estudar. A gente trabalhava em casa, na lavoura também, a gente ajudava de certa forma no sustento, porque tínhamos que trabalhar na lavoura. Porque a gente acaba não tendo renda pra pagar uma pessoa pra trabalhar pra você. E só os pais não dão conta da lavoura, cuidar de porcos, farinha. Então, os filhos desde muito cedo trabalham.

Mas no horário de ir pra escola, a gente tomava o banho e ia pra escola. Como o ensino fundamental de quinta a oitava era à noite, isso era uma dificuldade pra nós. Porque andar trinta minutos à noite, muitas crianças não queriam ir. Na quinta série, íamos sós (eu e Ledina), ora a cavalo, ora a pé, e só ela tinha esse animal, e eu ia à garupa. Voltávamos 22:30 23hs. Era uma batalha muito grande, mas como eu sempre tive uma vontade muito grande de estudar eu não via barreira nisso não. E também a distância era considerada perto. Então conclui até a sétima e passei a morar numa casa de família, quando conclui a oitava série. Durante o dia eu trabalhava, eles davam uma pequena contribuição.

Depois eu fui morar no interior de São Paulo, numa cidade chamada Pitangueiras, porque minha irmã já morava lá; já tinha casado. E em Boa Vista não tinha o ensino médio na época, então teria que sair mesmo. E minha mãe achou melhor que eu fosse morar com parente. Fiquei com ele durante um ano, ela ia cortar cana e eu cuidava do filho dela e estudava a noite. Mas ela era muito exigente, e não me deixava sair, além de ter que trabalhar tinha os serviços. Então eu voltei, depois conclui o ensino médio.

Fui pra Virgem da Iapa, conclui o magistério, morei em casa de família lá também. Depois eu fui tentar trabalhar como professora. Mas aqui no município, achei serviço só numa comunidade que chama Água Limpa, que é perto daqui da Chapada, mas pra mim no Boa Vista era muito longe. E as pessoas falavam que o povo de lá era muito chato. Então eu desisti de trabalhar lá e voltei pra São Paulo. Nesse período, eu vi a possibilidade de entrar numa faculdade.

Mas na cidade de minha irmã não tinha faculdade, então eu fui pra Ribeirão Preto. Morei lá com meu irmão, achei um serviço que eu trabalhava num posto de autopeças, mas cuidava da limpeza e às vezes atendia ao telefone. Nesse período eu fiz um curso no Sesc de datilografia (dois dias) e nos outros três ia pra aula de computação.

que o objetivo era estar lá pra estudar, e como usa do serviço e da não condição de pagar faculdade, eu arrumei um serviço pra morar fora, cuidando de uma senhora, mas que mesmo assim não dava pra estudar. Fazia um cursinho de auxiliar de consultório odontológico nos finais de semana, e como a neta dessa senhora era dentista, surgiu a possibilidade de trabalhar no consultório com ela durante a noite, e de dia com a senhora. Fiquei lá por dois anos, mas não tinha jeito de fazer a faculdade, e nesse período também eu já estava namorando. Era aquele dilema: namorando aqui, querendo ficar lá, não tinha oportunidade de estudar, minha mãe ainda morava aqui. Então, eu voltei e comecei dar aula. Trabalhei um ano dando aula pra crianças de primeira, segunda séries e pré. Depois saiu o concurso, e eu não consegui porque tinha acabado de sair de um parto, estava no hospital com o meu filho prematuro. Pensei: fiquei desempregada. Depois surgiu uma vaga aqui na instituição, fiz a prova, e fui escolhida. O objetivo era acompanhar as creches.

R: era ser educadora social?

M. H. mas a referência era educação infantil. Entrei aqui no ano de 2000. No começo eram sete creches, agora apenas quatro. E pra mim, a experiência com a educação infantil despertou mais ainda esse gosto pela educação e por estudar. Porque quando eu comecei a fazer, já tinha o curso de formação em 1999, eu entrei em 2000 e comecei a ir pra Araçuaí, nos encontros de formação. E daí a necessidade de estar sempre estudando, buscando novos assuntos e abrir mais os horizontes. Porque quando a gente começa a estudar parece que muita coisa vai mudando na vida da gente, e a gente começa a ver o mundo com outros olhos. E cada vez que eu ia aos cursos de formação eu voltava com aquela expectativa diferente, de estar sempre estudando, buscando coisas diferentes. E eu sei que na prática com os meninos é importante, a gente estar fundamentada no estudo, estar sabendo de fato o que estamos fazendo. Surgiu a oportunidade de eu estar fazendo o curso de pedagogia. Aí eu me inscrevi, mas no final não formou a turma. Era a primeira vez que eu tive a oportunidade de fazer a faculdade. Não consegui, mas também não vou fazer letras não. Voltei com os cursos de formação, fui estudando e vendo na prática a diferença com os meninos, estar atento com o olhar para ver o que a criança está precisando, o que é melhor pra ela. Então isso abriu totalmente a minha mente pra educação.

Agora não estou fazendo pedagogia, mas tem o curso de geografia que é outra área que eu gosto muito. Eu acho que estou no lugar certo na instituição, trabalhando na área de educação infantil, porque eu gosto muito do público criança, tudo que fala sobre educação infantil me interessa muito. Eu estou sempre lendo alguma coisa diferente, vejo também a necessidade do município em si melhorar a qualidade da educação infantil principalmente, porque ele oferece essa educação hoje, de dois anos pra cá ele abre muito pré. Mas eu acho que ainda não está ao nível das crianças, porque não oferecendo aquele local lúdico para as crianças, são mais carteiras.

estar de acordo com a idade das crianças, não ter o início. E eu acho que isso tem que ser uma preocupação tanto na zona rural, quanto na urbana. Mas eu acho que na rural é mais dificultoso. E ainda para as pessoas que não estão ligadas diretamente as crianças, eles não vêem a necessidade desse ambiente. Achar que o prédio onde as meninas atendem meninos está bom. Então é uma barreira muito grande para as pessoas que estão na liderança descobrirem.

R: dessa experiência que vocês tiveram que vocês aprenderam? Quais conhecimentos que vocês tiveram? Acumularam?

M. H.: eu aprendi muito. A conviver com pessoas diferentes, com visões diferentes, oportunidades. Eu estava falando com um parente que uma das coisas que esse serviço proporciona é estar conhecendo pessoas novas. Pessoas formadas como você, a Tânia o Levindo, pessoas que estão pensando igual a você na questão da educação. E também conhecendo pessoas com outras realidades, diferentes do jeito de pensar. Essa troca eu acho que é fundamental, com as próprias entidades, a vivência com as famílias na comunidade rural. A gente trata de uma forma diferenciada, eu, por exemplo, consigo chegar numa comunidade e ver a necessidade daquelas pessoas que antes eu não via. E hoje conhecer um pouquinho, porque eu conheço muito pouco de leis, e ver que as pessoas estão fazendo um descaso. Poderia proporcionar um pouco mais de conforto, algo mais pra comunidade. Às vezes, quando você não estuda, você fica sem saber, e concorda com aquilo, acha que as pessoas que estão ali responsáveis estão certas.

Então eu cresci muito, como pessoa, quanto profissional, a troca de experiências entre as entidades, eu acho que foi muito positivo, um crescimento muito grande. Porque cada um tem uma forma de trabalhar, uma vivência, uma experiência. Então essa troca de idéias é muito importante, as feiras de registro. Às vezes você está ali e não consegue criar. Então as feiras de registro você fica mais próximo do grupo, e às vezes não valoriza, não sabe como trabalhar. E através disso a gente volta com outra visão, outra expectativa. Em relação aos professores que nós tivemos, esses cursos de capacitação inovaram demais, foi um crescimento, um ganho muito grande. É uma bagagem que nós adquirimos que, às vezes nem a própria faculdade, um curso superior prepara a gente de tal forma.

D: é certo mesmo, porque eu tenho aluno que a mãe não é professor; ou as vezes quando chegam outros professores e observam a sala, as atividades que os meninos fazem. São coisas que... não sabem fazer. (Uma mãe de uma aluna disse que a filha chega com lembrancinhas de reciclagem que ela nem sabe por onde começa). Então, eu percebi o tanto que a gente cresceu nesses cursos de formação, nessa troca de experiência. Às vezes na feira de registro mesmo (...). Tudo pra enriquecer a educação infantil. Eu mesmo me sentia muito inferior, quantas pessoas que são formadas, são professores... mas eu vejo que nós não estamos atrás não. A gente não tem diploma na mão, mas temos muitos certificados, a gente sempre se sente capaz.

G: lá também nós tivemos duas educadoras que participaram dos cursos do MEC, que foi oferecido com professores do MEC. E o que ela está aprendendo, apesar de ter sido uma semana e somente duas vagas que conseguimos, e a que tem curso superior disse que o que ela aprendeu, em faculdade alguma prepara a gente desse jeito. Porque a gente aprende tanta coisa, como a trabalhar com criança, quais os materiais que a gente precisa. E como que nós percebemos, depois que as meninas passaram pra nós, (...) e são coisas que nós estamos trabalhando no dia-a-dia. Você vê que está seguro quanto aos critérios que o MEC também tem essa visão. (...) Quando outras educadoras participaram do município, agente viu o quanto é diferente o trabalho delas e o trabalho da entidade.

M.H: não seria uma crítica, ou seria uma crítica? Na realidade, eu vejo que falta ao município essa capacidade, porque todos os professores atuantes têm ou o científico, ou magistério, ou pedagogia, normal superior. Mas falta na prática esse olhar minucioso, direto, o setor responsável atento para as faltas. A alimentação do dia, mais sabor, é importante essa alimentação. Reposição do estoque, estar preocupado com o material lúdico para os meninos, além de incentivar esse efeito na comunidade, buscar os recursos naturais e também o brinquedo, outras coisas. Embora o pessoal tenha a formação, falta o incentivo. (...) Precisa aprender todo dia, buscar novas idéias, é isso que faz a diferença na sala de aula.

G: mas a educação infantil precisa de todo instrumento, toda bagagem.

D: não estou falando por crítica, mas em relação ao curso do MEC, por exemplo, a professora falou de tudo, todo o material, o processo que você precisa pra desenvolver um bom trabalho na educação infantil. E os outros professores que estavam foram claros, ao falar como eles travavam, por não ter os materiais que ela falava (tesoura cola,...). Alguns materiais foram até sorteados no fim do programa. *(exemplo da professora que doou o material que lhe foi sorteado)*.

M. H: tem muita coisa que esbarra no burocrático. Dessa última vez que eu participei do centro, o que houve de retorno das escolas estaduais (têm computadores, que participam de um programa que chama JEQUITI), a maioria foram beneficiadas e os computadores estão no local, porque não mandam quem liga, instala. Então barra no burocrático.

R: vocês falaram também da questão com as famílias, do trabalho das famílias. Qual que é a importância da participação das famílias nesse processo da educação infantil?

G: o principal é da comunidade, da família. Nós fechamos duas creches agora no ano passado. Tinha crianças para manter, mas a entidade não tinha condições para arcar com o pagamento do profissional, de manter a estrutura.

fechadas, nós fizemos reuniões com as famílias, dessas crianças ter a educação e assegurar que elas não correm atrás dos direitos dessas crianças, que são pessoas indefesas, que não têm como lutar por elas. Então, nós colocamos os pais pra lutar por isso. E agora nós conseguimos, nesse segundo semestre, reabrir duas creches com apoio do município, pagando os professores e a ARAI arcando com a formação e material, merenda. A entidade que vai manter. E nesse dia nós fizemos uma ata, todas as famílias assinaram, mandamos uma cópia pra prefeitura e a comunidade ficou com a outra. E agora nós tivemos a resposta que iriam mandar dois professores para essa comunidade que é fechada. Então, nós estamos colocando as famílias também à par do direito delas.

G: família está engajada....

M. H.... dessa concretização da educação lá. E é importante também da participação da família no dia-a-dia, que isso de uma certa forma, indiretamente, ou diretamente contribui muito para as famílias. Com o jeito da ... é a questão do trabalhar em grupo. Participar em grupo. Muitas vezes, as famílias, quando a gente reúne, a princípio todas querem ir embora, mas no final estão lá conversando com o outro, dividindo, distraindo, conhecendo, falando. Porque muitas vezes as pessoas não têm muita opção de lazer. Então no final, o pessoal sai feliz, passaram o dia todo ali conversando, falando da dificuldade, do que aprendeu. Eu acho que a família participando é muito, é muito gratificante pra ela, de certa forma, elas ficam se instruindo juntamente com os filhos.

R: e lá na sua comunidade D, as famílias sempre foram participativas, presentes?

D: lá no Mocó sempre teve, mas com dificuldades, uma vez por mês a competição de brinquedo. A gente ficava mais conversando sobre os filhos que tendo a competição mesmo. E a escovação uma vez por semana, supervisionada. Agora, teve o projeto JEQUITI, e uma dentista fez um acompanhamento lá na comunidade do MOCÓ, e detector que os dentes das crianças estavam com cárie. Então, ela deixou o material pra gente reunir com a família, uma vez por semana, para aplicar o flúor, a fluoxina. Agora em agosto, nós vamos reunir com as famílias, já conversei e elas concordaram. Mesmo sendo uma vez por mês a oficina de brinquedo, nós estaremos reunindo também uma vez por semana pra escovação.

R: e pra você, por que as famílias acham que a educação infantil é importante?

D: a educação começa dentro de casa, e é a família que tem que estar incentivando os valores. Porque pra mim, comer carne na sexta feira da paixão não é importante, ou seja, são valores que a família deve construir.

R: agora eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre a dificuldade que vocês tiveram pra conseguir parcerias, pra dar continuidade ao programa. Seja ela qual for, com a prefeitura, outra instância. Como que foi isso?

... muito difícil, são cidades muito pequenas, dizem  
acido. Por serem municípios pequenos, é muito  
difícil de a gente conseguir parcerias. Os únicos órgãos que isso é possível  
são: a própria prefeitura e a EMATER porque não vemos outros órgãos que  
poderiam nos apoiar nesse sentido. Nós temos parceria com a entidade ARAI  
que é do SEDESE, que é um dinheiro que nós usamos, em que cada criança  
recebe oito reais, (meio período) e esse dinheiro é usado pra comprar as  
merendas...

R: foi difícil conseguir esse acordo?

G: não foi tão difícil, mas eles têm burocracias, como fazer o relatório trimestral  
pra passar pra secretaria social, e o número de crianças atendidas, os  
benefícios que elas recebem. Então, é um pouco burocrático. Até o último  
mandato nós tivemos problemas porque o dinheiro ficou retido na prefeitura,  
porque era via prefeitura o recebimento, mas até esse atual nós não estamos  
tendo problemas não. E temos também a parceria com a conta direta, feita o  
ano passado. Esse ano nós não temos, porque o programa estava passando  
por uma reestruturação, mas agora já vemos possibilidade, ou pro próximo  
semestre ou ano que vem, porque já foram pedidos os dados das crianças e  
adolescentes, que a entidade atende pra cadastrar novamente. Então, estamos  
na expectativa que em breve vamos conseguir essa parceria.

R: como que é essa contra direta? Como que funciona?

G: a contra direta é um apoio aos produtores rurais. Então a EMATER tem um  
trabalho... são os produtores rurais que cadastram na EMATER e tudo que eles  
vão comprar é com o dinheiro que vem do governo. As entidades, os outros  
órgãos, como a escola, têm que cadastrar pra conseguir receber esse  
benefício. Então a gente consegue receber várias coisas, como laranja, queijo,  
doce...farinha, rapadura, tudo que eles pensam que a pessoa que cadastrou  
tenha pra oferecer eles entregam. E cada entidade tem uma cota, e quando  
aquela entidade cumpre aquela cota que tinha de recebimento...ela consegue.

R: e como foi aqui na Chapada? Vocês conseguiram alguma parceria com a  
prefeitura? Como que é?

M.H: aqui a gente trabalha em parceria...nas comunidades São Jorge e na  
Água Suja. A prefeitura utiliza o espaço da instituição, porém a gente acha isso  
importante uma vez que eles se interessem pelo trabalho, conheçam o  
trabalhã, mantendo esses pontos até um momento que a associação não  
possa estar mais ali. Se chegar a esse ponto de não poder beneficiar a  
comunidade com a instituição, então eles já estão integrados e podem assumir.  
A gente tem um convênio com a SEDESE, via município; já passamos por esse  
problema no período de ficar retido o recurso. Mas esse ano a associação  
reuniu com a assistente social, que agora em agosto vence. Mas já se formou o  
novo conselho, com membros da associação... pra não ocorrer problema  
burocrático, fechando aquele período do outro conselho, e o Estado não barra  
nenhum recurso. A busca ainda nesse ano, se conseguirmos, é a contratação

ainda não conseguimos com eles. Talvez com a  
que está chegando, a gente consiga.

R: essas educadoras da prefeitura eram da associação ou educadoras da prefeitura?

M.H: professor municipal. No caso, no período da tarde a educadora (...) é contratada por oito horas, com apenas oito crianças (que continuam tendo atendimento integral), e no período da manhã todas com a educadora Cláudia. (...)

R: como é tentar novas parcerias?

M.H: a princípio difícil. A gente vê que à medida que vai conseguindo que é diferente, melhora. As parcerias só têm a contribuir, quando tem mais de uma pessoa tentando manter, isso tem mais chance de continuar. E por exemplo, os municípios são pouco mais interessados, eu acho que vai ser melhor...

G: ... foi quando a educação infantil passou a ser reconhecida, porque antes nem eles lá não concordavam com esse reconhecimento. E agora já tem o espaço aberto, a valorização, mas isso parece que está muito pouco, perto daqueles que já estão aqui.

M.H: esse ano também a gente conseguiu formar o conselho municipal do direito da criança e do adolescente. Através desse conselho a gente vai ver se busca como parceiro o município. Porque no município não tendo, não tem como participar, mas agora a gente formou o conselho pra buscar novos parceiros. E uma barreira aqui do município, é o que o município pede, que é a criança está estudando dentro da faixa etária ideal. E aqui as crianças têm atraso.

R: e diante das dificuldades todas, dessas histórias que vocês contaram, como vocês enxergam a continuação do programa? Tanto com relação ao atendimento da criança, quanto com a formação do educador.

G: quanto à formação dos educadores eu acho que não tem que parar. Inclusive no dia que a gente reuniu... aqui na associação, na ARAI, dentro dos procedimentos é uma pena aquele ritmo que estava tendo e tal...mas algumas entidades não fizeram, e eu vejo que essa importância de ter uma formação é a ideal.

Por exemplo, a questão da feira de registro que você vê coisas novas, que deram certo te dá ânimo. Eu acho que as instituições que estão lá devem manter o encontro. No princípio, desse primeiro encontro deve ser somente nós, mas depois buscar outros profissionais. Em alguma entidade que conseguiu a parceria com a prefeitura talvez possa ceder o profissional, ou buscando, patrocinando esse profissional que venha dar esses encontros. Eu acho que as instituições não vão cair; têm que continuar; é uma necessidade.

mentos, vocês acham que esse programa vai  
vai?

M.H: a gente tem uma visão... por exemplo, um menino da entidade comentou que a creche e o credenciamento ( que é algo que a gente tem lutado muito) das creches. E eu estava tendo muita dificuldade com esse credenciamento das creches pelo documento: na época da construção do prédio o pessoal que trouxe a entidade pra cá, não teve o cuidado de fazer um documento para o pessoal que estava doando o espaço para a construção do prédio da creche. E hoje têm muitas famílias que eram donas do espaço que não concordam mais, e que antes concordavam.

E na comunidade Beira Rio, o marido que morreu há pouco e eu já conversei com a mulher, e ela não abre mão de assinar de maneira alguma. Ela fala que enquanto a creche estiver com crianças, continuará funcionando, mas a partir do momento que não tiver mais o espaço será dela. E que ela vai reformar o espaço e fazer uma moradia.

D: e foram as famílias da comunidade que construíram.

R: e ela não vê que ali poderia funcionar uma outra coisa?

M.H: (...) nesse caso ela só vê a questão da creche, lá ao tem mais criança. Inclusive ele já foi funcionária da entidade, logo quando começou a creche lá. (...) e dentro disso aí, nós temos outras creches que também não têm documentos, nenhum termo de doação assinado. Inclusive eu coloquei na reunião (...) eu coloquei essa dificuldade pra ver como estavam as outras entidades diante disso. E no dia do encontro de Fórum nós teremos um momento pra conversar com a superintendente.

G: eu também estou com o problema parecido. Porque a família de lá acha que o espaço vai ser sempre comunitário. Porém não abre mão de assinar o documento, porque hoje ela questiona a questão dos filhos, de que eles não querem que ela assine, ou seja, assinar um documento passa a definir tudo. E eu conversando com ela... o marido parece estar mais flexível, porque pra nós basta no burocrático, mas nós precisamos do documento (mesmo sabendo que eles não iriam querer interditar o espaço), o auditor questionou, para aprovar precisa da documentação. Mas ainda o senhor ficou de vir aqui, e ver a possibilidade de renovar o tempo.

Então essa questão está barrada, porque a gente precisa do documento, e perdemos muito com isso, por precisarmos disso pro credenciamento. Porque enquanto não credenciamos as creches, elas não são reconhecidas e a gente perde também de adquirir contendas, parcerias pra conseguir manter.

R: tem mais alguma dificuldade?

M.H: tem uma coisa que para a entidade manter os programas, porque são muitos programas, então fica difícil. Porque a gente trabalha com o apadrinhamento de crianças, e o dinheiro é em dólar, quando o dólar cai muito o subsídio da entidade diminui muito. Então, é uma dificuldade imensa, a gente

... programa de creche, porque temos outros programas,  
... questão de ter só o apadrinhamento, pra nós

G: só a instituição como parceiro, porque essa tem praticamente só o Fundo Cristão e a SEDESE como parceiros. Alimentação e material didático a gente não tem problema, o que pesa mesmo é o profissional, a reforma (...). e a instituição neste ano acaba com o plano de atividade em setembro. Então a gente não sabe ainda o que eles vão propor, porque no ano passado eles pediram que as instituições reduzissem o número de funcionários...

### **Entrevista com assessora pedagógica regional do programa de formação de educadores infantis**

R: como você esteve no programa desde o começo eu queria que você contasse um pouco como foi a idéia da implementação, como que a idéia do programa chegou na região, como que as pessoas foram recebendo o programa. Conta pra gente um pouco dessa história.

B.: eu comecei a trabalhar no programa de educação infantil no primeiro momento eu não era assessora, eu era coordenadora pedagógica. E a princípio, foi realizado através do Fundo Cristão um diagnóstico, um visita pra realizar um diagnóstico em todas as creches. Então através dessa visita é que eles foram percebendo, através da assessora Tânia, o que precisava mudar, o que precisava de fato ser mudado na educação infantil.

R: as associações já tinham as creches?

B.: já tinham as creches. Mas não tinham um acompanhamento, em nível da Associar, por exemplo, que tinha várias educadoras sociais e todas as educadoras acompanhavam a educação infantil, mas não tinha nenhuma formação pra realizar esse trabalho. Eu por exemplo era uma delas, não tinha formação nenhuma, não ia com frequência, dava orientação baseada...mas não tinha uma coisa articulada, não era um planejamento articulado, integrado. As próprias educadoras trabalhavam o que elas achavam que deveria trabalhar. A realidade era essa.

R: e eram muitas crianças nas creches?

B: eram muitas crianças. E naquele momento Associar acompanhava 12 comunidades, com a educação infantil, tinha um número significativo de crianças, porém não tinha uma infraestrutura, tinha um material, tinha mesa e cadeira, só não tinha essa preocupação com a infraestrutura. Não era um espaço preparado pra criança, não tinha essa preocupação. Era qualquer espaço que a comunidade cedesse ali funcionava a creche. Teve um momento que a comunidade do Córrego das Velhas tinha uma carência muito grande de ter uma creche nessa comunidade. Eu me lembro que uma vez, uma senhora cedeu uma casa pra funcionar a creche, e era uma casa em péssimas

...e perceber que esse espaço não servia hoje por  
...eu tenho. Então era um espaço horrível, mas a  
...que a comunidade tinha uma demanda.

R: e o que significava para as famílias ter um espaço para as crianças ficarem?  
Que importância que a família dava pra aquele momento?

B.: primeiro porque tinha uma preocupação com a alimentação. Isso a gente  
não pode negar. As maiorias das comunidades eram muito carentes. A  
entidade tinha sim a preocupação de oferecer um cardápio legal, bem nutritivo.

R: quantas refeições as crianças faziam?

B.: ao chegar tinha um lanche da manhã, reforçado, como a creche funcionava  
por quatro horas, depois elas tinham um almoço e iam pra casa. Geralmente  
era um lanche e um almoço. Era um lanche bem reforçado como mingau,  
canjica, arroz doce, eram lanches bem mais nutritivos pra suprir uma carência  
nutricional mesmo.

R: então na verdade era uma necessidade ligada ao cuidar que as famílias  
tinham com as crianças. E no decorrer do tempo como foi mudando isso?

B.: a família participava muito da creche, mas ela participava muito na questão  
do trabalhar. Então, pelo trabalho que a entidade desenvolvia era um trabalho  
social, então as famílias trabalhavam muito com escala. Carregar lenha,  
mutirão da limpeza. Era sempre voltado pra ações do trabalho mesmo, de  
ajudar, o que era também um dos critérios pra creche funcionar que era o de a  
comunidade abraçasse nesse sentido. Ter a família participando das ações  
pedagógicas foi um avanço muito grande. Porque vamos considerar primeiro  
os coordenadores pedagógicos, como aqueles que pensavam a educação  
naquele momento, que tiveram que ter uma formação primeiro pra enxergar as  
necessidades; pra depois trabalhar com a educadora até chegar na família.  
Trabalhar projeto pedagógico, não só voltado pra cultura local, pro brincar, mas  
ações que a família pode contribuir. Como nós tivemos vários projetos ricos em  
que elas participaram ativamente e deram o conhecimento delas, ajudando  
muito na formação da criança. Então isso foi uma conquista, mas essa  
conquista só foi chegando a partir da formação, porque antes a visão da família  
era do trabalhar.

R: e com relação a criança como que a família vê hoje a educação infantil?

B.: eu percebo que as famílias vêem a educação infantil como um direito  
mesmo. Porque elas sabem contar o que as crianças aprendem na creche,  
elas não estão mais ali como o espaço da alimentação, acha que isso é  
importante, mas principalmente pela questão da educação. E elas cobram,  
quando o educador está desenvolvendo tal atividade, ou que elas acham que  
aquilo não está coerente elas mostram o seu ponto de vista, elas falam em  
relação a isso, elas sugerem. Então eu vejo que é um avanço significativo em  
relação a isso, a participação da família.

que eles têm em relação ao educador infantil. E influência que tem nesse momento a educação infantil através das associações? Que que você acha que está acontecendo, porque o Fundo Cristão não quer mais bancar a educação infantil sozinho; o que você acha que está acontecendo? o que pode estar influenciando essa decisão do Fundo?

B: essa é uma pergunta que me deixa um pouco angustiada, porque antes eu ficava muitas vezes insatisfeita... porque a gente ouvia dizer que as creches da entidade tal são referência dentro do município, então houve um momento que isso foi muito importante para as associações, isso gerou um prêmio, o Fundo conseguiu um prêmio com isso, mas esse prêmio deveria ser das associações, da criança, do educador que está na base do trabalho. E naquele momento eles não tiveram essa preocupação de fazer essa articulação com o poder público, de fazer uma formação integrada com o município. Então a gente vê que as creches da entidade que estão lá na frente, que têm um trabalho legal, mas que chegou numa altura que o Fundo Cristão disse que não dá mais pra ser assim, tanto é que essas entidades que estão abraçando é que sabem o valor que a educação infantil tem para as crianças, pra comunidade. Nós temos aqui na entidade, por exemplo, a Associar algumas comunidades que fecharam a creche porque não tinham um número suficiente de crianças pra funcionar e que hoje as comunidades estão atrás. Então isso significa que a comunidade cresceu com isso, passou um ano, dois e agora tem comunidade que está atrás, como a Agravatar, eles querem muito que a educação infantil para as crianças desenvolverem. Então eu vejo que o Macasso que hoje a gente pode considerar... mas foi porque naquele momento o mantenedor não teve a ousadia de articular com o poder público. Ele achou que sozinho dava conta de fazer e quando chegou no final ele achou que só as entidades devem entregar pro município e pronto. Mas eu acredito que essa responsabilidade não se resume só aí, porque o terceiro setor tem essa a responsabilidade de trabalhar com o coletivo, com a comunidade.

R: qual você acha que vai ser a tendência da educação infantil tanto nas associações quanto no município? O que você acha que vai acontecer daqui pra frente, quem você acha que vai assumir, ou ninguém vai assumir...

B.: eu acredito que a tendência que caminha é pro município assumir a educação infantil. Não que eu veja essa parceria acontecendo ainda entre as entidades e em prol do município. Mas está chegando um momento em que as entidades não têm como manter a educação infantil por uma questão financeira. E vai chegar um momento que eles de qualquer forma eles vão falar ao município pra assumir ou não. Não que aquela entidade não acredite na educação infantil, pelo contrário. Acho que continua mantendo ainda que esses subsídios que a entidade receba seja pouco, elas continuam mantendo. Mas eu acredito que vai chegar um momento que elas vão abrir mão porque não vão dar conta de manter um funcionário. Infelizmente, essa questão de receber convênios com o município, ele ainda está caminhando, mas devagar. Mas eu também acredito que o município ainda não tem pernas pra abraçar tudo, e

responsabilidade é dele, eu acho que esse filho é de

R: e diante desses desafios, desse cenário que está sendo colocado para os municípios que têm associações conveniadas com o Fundo, você acha que tem alguma influência nacional? O que está acontecendo no Brasil que você acha que tem a ver e que está repercutindo nos municípios, e se tem alguma influência dos municípios, do cenário local da educação infantil... porque o que a gente está vendo: as crianças estão pra ser atendidas e não se sabe com que dinheiro e quem vai atender. Você acha que tem alguma ligação com o que está acontecendo nacionalmente, no local? Porque as pessoas estão com problema.

B.: eu acho que as leis são muito bonitas no papel. Mas pra se efetivarem na prática tem uma distância muito grande. Tem essa questão do Fundeb, toda essa reviravolta discutida em torno da educação infantil, mas ainda falta acontecer. Ainda falta ter essa articulação em relação à prática, do município de fato abraçar. Eu vejo, por exemplo, pelo município Nosso, porque eles estão correndo atrás, estão discutindo a questão da formação do profissional infantil agora, então eles estão muito mais atrasados. Então às vezes não é que eles não querem fazer, mas ainda falta isso acontecer na prática. Essa lei de que tanto se fala, tanto se diz ela chegar na prática. Ter uma verba específica pra esse município trabalhar, trabalhar a formação. E tem muito professor que dificulta isso também, porque ele já é efetivo, ele acha que não precisa, ele acha que já tem um conhecimento que dá pra ele trabalhar. Então eu acredito que falta de fato essa lei bonita do papel se efetivar na prática.

R: e nesse desenvolvimento do atendimento da educação infantil que começou com as associações comunitárias, aos poucos as prefeituras foram assumindo... nesse desenvolvimento, o que você acha que tem de tradicional e o que tem de inovador nessa experiência?

B.: bom, primeiro que o que as prefeituras assumem é assumido timidamente, então são pequenas parcerias. Recentemente, nós realizamos um encontro com as educadoras sociais referentes da educação infantil e foram duas associações que mencionaram de uma pequena parceria, a Arai e o Conagreste. Então as outras continuam no mesmo patamar, então é muito tímido isso ainda pra falar que a prefeitura está assumindo. Eu acredito que um dia ela vá assumir porque as entidades não vão ter pernas pra caminhar em função do financeiro. Mas eu não acho que essas parceiras são efetivas, que dão sustentabilidade, que fala que a educação infantil vai acontecer. Eu não tenho essa consciência e eu não acredito nisso ainda.

R: e o que tem de inovador nessa experiência? Você pode falar do ponto de vista da família, da criança, da educadora... em relação ao atendimento a criança. O que mudou, o que fez a diferença?

... fez a diferença foi porque as pessoas têm a que tem conhecimento não aceita qualquer... seu direito, ela procura por ele. A entidade também ajuda em relação a isso, porque ela trabalha nessa formação de base de família, e ela sabe fazer isso bem. Então, depois que você conhece, você não aceita qualquer coisa, precisa ser uma coisa de qualidade, pensada na criança, pra atender a criança, tem que partilhar a família, para que ela participe mais, esteja mais presente. E quando a gente percebe que tem uma missão do município discutir alguma coisa que a família não esteja presente, ela vai atrás. Então assim, são muitos casos que eu escuto em relação a isso, eu fui lá saber como que está, o que o professor está trabalhando. Então o conhecimento ele traz uma diferença, ele tira as pessoas de uma alienação de aceitar qualquer coisa. Tanto é que se for só pelo fato de entregar as creches para o município, como o Fundo falou, se as entidades quisessem entregar elas teriam entregado. Mas acontece que as comunidades continuaram a pedir educação infantil lá nos DRPs que é feito lá nas comunidades. Eles continuam mantendo as creches não só porque elas querem, mas porque as famílias desejam.

R: e para as educadoras o que você acha que foi importante nessa experiência de formação?

B.: tenho certeza que é o que ficou pra cada uma delas. E essa saudade que elas têm quando a gente se encontra, o relato dos encontros que foi dado é de coisa que marcou. E nós sabemos que financeiramente, as educadoras não recebem pelo trabalho que elas desenvolvem. Então o ganho que cada uma delas têm é o conhecimento, o diferencial na vida delas, como é na minha vida também. É a questão do conhecimento, da formação, que nós aprendemos na educação infantil nos ajudou não só na relação de educador-criança, mas nos ajudou a ser melhor em casa, com a comunidade, com o trabalho na própria entidade, é uma nova metodologia que a gente aprendia pra trabalhar lá, nova dinâmica, nova reflexão que permitia que a gente trabalhasse isso na própria entidade, no encontro com as outras instituições. Então isso fazia com que a gente multiplicasse o conhecimento, porque a educação infantil tinha uma preocupação muito grande de trabalhar a formação social, o ser humano, a pessoa que estava ali. Eu, por exemplo, não pensava que um dia a gente ia trabalhar um texto sobre educador infantil, que tinha tais publicações sobre isso. E que era importante estudar, e a educadora relatar as dificuldades que ela tinha em relação ao trabalho. Eu me lembro quando nós fomos realizar um encontro de formação na Aprisco e que Dalva na hora de discutir uma questão disse que achava que só ela tinha aquela dificuldade, mas as dificuldades do educador em relação aos seus sentimentos também se expressa nos textos. E ali a teoria vinha ajudar na reflexão da prática e que ajudava o educador a se compreender a desenvolver um trabalho com mais prazer. Então por isso que eu falo que a formação é o diferencial para as educadoras.

R: no momento da implementação do programa como foi a participação das pessoas, quem estava envolvido, quem que discutiu a proposta, como foi a chegada do programa?

ficou no plano do institucional, não teve como a  
próprio conhecimento, não que não fosse importante.  
e eu comentei nas comunidades e sobre esse  
diagnóstico foi traçada uma proposta de que naquele momento não era  
possível falar que aquilo é importante. Mas as pessoas que estavam realizando  
tinham essa clareza de que precisava acontecer uma formação voltada pro  
referencial curricular, que tinha que trabalhar as leis, as legislações da  
educação infantil. Mas nós não tínhamos esse conhecimento, nós não  
sabíamos falar que precisávamos de um curso de língua oral e escrita, de  
matemática. Então essas pessoas tiveram essa sensibilidade de organizar um  
planejamento e organizar essa proposta. A partir daí sim, dos primeiros  
encontros que eu participei já no módulo %no caminho da brincadeira+, nós já  
tínhamos condições de dar a nossa opinião, de escolher através das  
discussões que precisávamos de um encontro para as professoras referências.  
A partir do momento que começou, nós já fomos criando também essa  
condição de falar e desejar outras coisas.

R: e quais seriam os desafios atuais da educação infantil do ponto de vista da  
associação, do município, o que você enxerga nesse momento?

B.: efetivar a parceria, a entidade conseguir uma parceria boa pra ela ter  
condição de trabalhar a educação infantil nos moldes que ela vem trabalhando.  
Eu falo pra pagamento de pessoal, porque da alimentação ela já recebe. E o  
que eu vejo como desafio é essa qualidade da educação infantil dentro do  
próprio município que ainda fica a desejar, porque quando a gente fala da  
educação infantil não se pode pensar só hoje na associação, mas se tem que  
pensar enquanto rede em como está a situação do município, uma vez que a  
associação caminha pro próprio município assumi-la. Então eu vejo que é  
muito tímida essa questão da formação dos profissionais. O profissional acha  
que acabou de formar e no ensino superior e acha que está pronto, no entanto  
a gente vê que tem profissional que se formou, mas não tem referencial da  
educação infantil. Então essa é uma preocupação enquanto município, porque  
quando a gente conhece a gente se sente incomodado e não aceita qualquer  
coisa, como eu comentei. Então como que o município vai preparar pra  
atender, pra receber esses meninos, não só na questão da infraestrutura, mas  
na qualidade pedagógica.

R: e pra você, o que ficou dessa experiência?

B.: tudo foi importante pra mim. Esses dias eu falei numa reunião da entidade,  
eu falei na diretoria que a minha formação pessoal, humana ela veio através  
dessa formação. E em especial da educação infantil. E pessoas que  
trabalharam com a educação infantil foram pessoas que têm muita  
sensibilidade, pessoas que souberam escolher os temas. Parecia que tinha  
tema que era pensado pra mim! E a cada encontro que tinha eu saía de lá com  
a chama acesa, eu já saía com várias idéias, eu já sabia ou aprendia em cada  
encontro a rever a minha prática. Tinha coisas que eu fazia que não era certo,  
então eu chegava e tinha que assumir uma outra postura de como trabalhar no  
acompanhamento da creche, de como trabalhar a formação do educador, pra  
que a gente passasse a ser parceiro nesse trabalho e não haver uma distância,



conhece sobre a educação e saúde, ninguém no investimento alto assim... no Brasil são investidos poucos países que se investe tanto, talvez esse recurso não esteja bem direcionado... O volume do PIB brasileiro investido em educação e saúde é bom. E a gente quer que o governo do município, estado, país exerça seu papel, é muito importante entender esse princípio. E nesse projeto de educação e saúde nós temos o desenvolvimento da juventude, que é um projeto muito interessante que a gente trabalha; nós temos o %funcionário da vida+porque nós atuamos no semi-árido; e nós temos a geração de renda. Então são cinco pilares que nós temos, entendendo que nada faz migalha, nem eu faço acontecer... no desenvolvimento da juventude a gente está começando, é algo novo, a gente trabalha com a inclusão de jovens no mercado de trabalho, na sociedade, a voz do jovem no processo; e por terceiro a geração de renda para as famílias. Esses cinco grandes pilares são sustentados por duas grandes verbas: a academia de cultura, que você tem um lugar pra aprimorar a educação, complementa a educação e o voluntariado, e temos no voluntariado a nossa postura, são quase 5mil voluntários. Então eu acho difícil dar uma faculdade programática do Fundo cristão; isso não é só no Brasil, é no mundo inteiro.

Quanto ao número de obras que eu posso trabalhar com um parceiro, não adianta ser um parceiro, mas uma troca entre os parceiros. Quando eu estabeleço uma aliança estratégica com um parceiro, eu passo a concordar com o que ele vai fazer, mas não é possível fazer sem informação, sem conteúdo, sem ferramenta. Então eu apareço com todo o aparato necessário, sendo o parceiro o ator e eu vou ajudá-lo a desempenhar o seu papel, então eu vou dar toda a ferramenta pra ele trabalhar, material, sistematização e o recurso financeiro que é o de menos nesse processo. Porque na verdade são as pessoas que são importantes, e é com elas que a gente trabalha. Então a colaboração do educador infantil está dentro desse princípio da aliança estratégica, tendo cumplicidade com quem está envolvido. Não importa que ele seja um voluntário da comunidade, ou de uma entidade, mas ele tem que engajar esse adulto numa posição usada como ferramenta, por isso esse processo.

R: e qual foi o interesse do FCC de implementar esse programa no Vale do Jequitinhonha?

D.N.: não é interesse, é a nossa área de atuação, nós trabalhamos com uma região histórica que o Brasil tem que encarar de frente que é o Vale do Jequitinhonha. Nós estamos falando do Jequitinhonha que fica na região Sudeste, que é o maior pólo brasileiro, temos aí São Paulo que é o maior PIB do país; Minas Gerais que é o segundo maior do Brasil e o terceiro que o Rio de Janeiro. Então é uma coisa interessante quando você olha e percebe que no sudeste se tem a locomotiva do país, e no meio dele tem o vale. E quando a gente vai pro sertão já é um pouco diferente, ali no cariri, no Piauí, Pernambuco, Ceará é outra realidade, mas eu não consigo entender como que Maípi que o Jequitinhonha, fica incrustrado no meio dessa tão grande potência do Brasil.

semi-árido. Nós trabalhamos na causa do programa naquela área, naquela hidrografia as crianças que são beneficiárias. Então .... o foco, a missão é estar no semi-árido do Jequitinhonha.

R: no momento da implementação do programa foi liberado um reforço pela CCF, e a CCF fez alguma recomendação, alguma restrição pra implementação desse programa?

D.N.: eu não vou saber te responder, eu como sou só o estrategista eu não sei muito dessa parte. Aí eu não sei, e posso ver no seguinte programa... claro que a recomendação que a gente tem é quanto ao processo, ao procedimento, a atividade e toda a cadeia de gerenciamento que é restrita. Eles são muito rigorosos no cumprimento. Dificilmente algum parceiro nosso é muito resistente, mas reclama do profissionalismo feito, então deve ser seguro. E eu tenho certeza que nós deixamos bem claro pra eles serem profissionais, porque brasileiro gosta de trabalhar de um jeitinho mais na informalidade, mas nós estamos tremendamente focados no processo.

R: essa pesquisa é sobre a linha de políticas públicas, então quando a gente está falando disso envolve recursos, número de pessoas, e eu percebo que a carta não envolve valor em cada criança. eu queria saber qual foi esse recurso, de quanto foi esse recurso, e quantas crianças estavam no planejamento pra serem atendidas nesse programa?

D.N.: eu também não tenho isso pra você. Eu tenho o seguinte, tudo o que planejo com as crianças, tudo, eu acompanho o quanto elas estão desenvolvidas, mentalmente, presencialmente, anualmente. Na verdade a gente já espera que o Brasil um dos países que trabalha com 78% a 80% do que se planeja com desenvolvimento das crianças, nós temos 98%, então o Brasil é roteiro em termos de desenvolvimento. Esse projeto está no meio, desse envolvimento do educador de que 98% do que eu planejei, eu consigo ter retorno. Então eu não sei se esse está no momento com 90 ou com 100, mas ele está dentro dos índices. Então se for planejado, os meus assessores e todos que trabalham comigo nós vamos tentar providenciar, implementar. Quanto ao valor, pra nós é o que eu disse a você, pra nós dinheiro não é o programa, mas sim a sustentabilidade do investimento que a gente faz, e é o que preconceito que o fundo tem. Esse projeto é sustentável, ele tem sustentabilidade, ele está enraizado, tem valor agregado, como a gente tem outros projetos, se tivesse 20 milhões de dólares teríamos mais projetos de sustentabilidade. E o mais importante, o dinheiro pra nós não é recurso firme, o firme é a sustentabilidade do projeto. O mais interessante aí é que nós não pegamos dinheiro, o FC não movimenta nenhum dinheiro público, a não ser o projeto que a gente tem com a Fiat aqui, em 40 anos nós nunca pegamos em dinheiro público. Primeiro porque a administração do dinheiro público é muito difícil, muito complicada, tem muitas barreiras e as vezes há uma resistência muito grande na relação nossa com o governo, porque nós temos um procedimento muito focado e a gente trabalha pra sustentabilidade e o governo não, ele ainda não chegou nessa nível da sustentabilidade do recurso do pequeno setor. Então a gente está esperando, e o Brasil está caminhando pra

... as referidas ONGs estão aí, então o FC não é público, nem municipal, nem federal, e nós temos isso. Então isso nos dá autonomia e liberdade, o que a gente espera da entidade pública é a profissionalismo lá na frente, que o professor faça o seu papel. E que cada funcionário faça sua parte, daí nós teríamos uma gestão pra que cada um exerça o seu papel. Então há uma diferença ao entender esse conceito do FC, porque ele não é da saúde e educação, não pega dinheiro do governo, o FC é um projeto de sustentabilidade, e gerencia, administra, monitora, chega junto com outros órgãos pra exercer o seu papel.

R: Em 2004, esse programa foi premiado pela Fundação Abrinq e nesse momento as associações comunitárias passaram a receber incentivos para que buscassem as parcerias com as prefeituras para garantir o atendimento a criança da educação infantil. Quais foram as orientações e o que motivou o FCC (porque as associações foram bater na porta da prefeitura)?

D.N.: foi o que eu disse pra você, o meu papel é assegurar que o órgão municipal, federal seja ... eu dou as condições pra eles, eu chego junto, eu profissionalizo a área que a gente vai trabalhar junto. Há uma %compilação+, o órgão público ... então se você tem por exemplo numa escola em que a gente ajudou a fazer tudo e o único papel do Estado é prover professor, que não falte e tenha um currículo de qualidade, que desenvolva também, então isso a gente consegue trabalhar no município. Esse princípio está na formação do educador infantil, ou seja, eu vou lá e vou trabalhar com esse espírito de estratégia, mas o professor muitas vezes só está pensando no salário dele. Agora o que a gente tem são professores que nos dão, e que não nos odeiam. Os que nos dão são aqueles vêem a oportunidade como legal, que se juntam e querem fazer uma coisa competente; os que nos odeiam só falam de salário, que querem salário e trabalhar no FC exige um trabalho. Então os que nos odeiam não querem trabalhar agora, os que querem trabalhar agora são esses outros profissionais. Então, o Fundo não quer pegar dinheiro pra nada, nós queremos fazer uma bateria mais exigente. Cada dia mais a gente têm melhorado a relação com líderes, com professores, com os animadores comunitários. E de maneira geral, o voluntariado tem trabalhado com isso. Tem uma cidade lá no interior do Ceará, numa reunião com uns 30 animadores comunitários, e aí tinha uns quatro ou cinco que eram funcionários públicos, eram agentes de saúde, educacionais, e aí eles deram a seguinte sentença: %olha eu trabalho pro governo e com outras entidades, mas a parte do Fundo pra mim é tão gostosa, tanto profissional quanto a que agrega algo pra minha vida, que é a recepção com quem eu mais gosto de trabalhar. E com quem eu mais me realizo.+ Porque chega uma hora que você trabalha com pessoas que não te dão apoio, nem recurso e não reconhecem o trabalho e não tem visibilidade sobre aquilo que eu estou fazendo. (...)

R: e atrás dessa motivação, ao saber que o poder público cumpre o seu papel, em termos de campo, rural. Nós sabemos que o poder público não atua de fato no campo, na zona rural, daí muitas pessoas são deixadas de lado, daí a atuação do Fundo. Que tipos de ações são feitas para que o poder público volte a olhar para o campo, e cumpra seu papel?

mento. Você deve pensar em realidade antes de local. No Vale do Jequitinhonha, você tem alto, médio e baixo Jequitinhonha, com realidades totalmente diferente. Mas você tem 800 comunidades, e cada uma delas tem uma peculiaridade. Então as nossas etapas são de quatro anos: a etapa do desenvolvimento, da implantação, da execução e da sustentabilidade. Então nós trabalhamos tentando formar essas quatro grandes áreas. O nosso desenvolvimento, isso demora algum tempo porque o nosso ciclo é muito grande. Então quando se chega numa geografia, numa comunidade, porque a geografia é comunidade, deve-se entender todas as carências da comunidade, fazer uma análise do contexto, tudo isso faz parte do desenvolvimento. E eu trabalho com o que a comunidade tem, em potencial, com as fortalezas da comunidade. Então como sendo tudo declarado acessível, eu tenho os parceiros, eles sabem o que eles querem deles, eu sei o que eles querem do projeto, porque o meu projeto é em longo prazo. Então quando lá na comunidade (...) a partir daquela geografia, daquele diagnóstico, eu estabeleço o resultado daquela geografia. E aí eu tenho que juntar todos os fatores que estão envolvidos com aquela geografia. E nesse aspecto tem a família, que é o meio mais importante, a criança na verdade está dentro da vila, mas é a família que exerce um papel importante. De vez em quando o poder público ajuda a gente. Então aí sim nós vamos fazer a implantação, que demora de dois a três anos. Depois nós vamos assegurar com a execução, e depois entrar com a sustentabilidade lá onde eles passam a caminhar sozinhos, independente de nós, e (...). Então a pergunta é: como é que fica a instituição pública? No momento a gente está fazendo o desenvolvimento de implantação na geografia.

R: e que tipo de resposta vocês têm recebido da prefeitura nesse momento de anunciar e envolver a prefeitura no projeto do Fundo?

D.N.: total. Nós não temos tido problemas. A prefeitura de modo geral, quando ela gosta ou vê a seriedade do projeto, nós nunca tivemos problema nenhum com a prefeitura, pelo contrário todos estão envolvidos. Imagina só eu preciso que você melhore a infraestrutura de estradas, trabalhando nesse projeto também se investe dinheiro, nós ajudamos mais de 60000 famílias e nessa comunidade existem 200 famílias, e estamos trabalhando desse jeito...Quando a gente chega, nós estamos indo pro Piauí, os prefeitos já sabem do nosso trabalho e já ficam animados, o grande ponto do Brasil hoje é inserir o profissional nos 5500000 municípios que a gente tem ainda são muito amadores. Nos 154 municípios que é muito pouco nós temos uma total parceria integrada. Porque nossa conversa é voltada pro profissionalismo, e quando eles olham, pelo contrário eles copiam o que nós estamos fazendo.

Renata: nessa pesquisa, tem dois anos que eu estou pesquisando a educação infantil no campo, e não existem pesquisas sobre educação infantil no campo. Tem a educação no campo, que é fundamental, e eu sei que o FC antes de implementar o programa de formação do educador, ele fez um diagnóstico local, pra saber que situação que é essa... e eu gostaria de saber o seguinte: o senhor acha que é possível esse diagnóstico ser disponibilizado pra

Já que praticamente é um estudo pioneiro na se feito pelo Fundo...

D.N.: olha tudo que nós temos aqui não tem direito autoral nenhum. Tudo é, na verdade, é público e deve retratar conquistas, (...) atuar no desenvolvimento e na proteção da criança. O interessante é a nossa metodologia, que é mundial, e entender que você pode extrair dali. Os nossos projetos não são práticos, nenhum projeto nosso é de menos de doze anos. Agora pra entrar no Piauí ... e sem pensar lá, porque agora em agosto nós conseguimos entrar, e há um ano e meio só pra fazer análises dos indicadores. A gente tem realmente um diagnóstico da situação atual antes de chegar com algum projeto e incluir aí a educação e a saúde. Então essa análise do contexto ela passa por aquelas cinco fases, porque depois as medidas que serão tomadas ela precisa resolver esse diagnóstico. E aí então ... nós podemos fazer-lo, e aí é a nossa metodologia. É muito rico esse material, mas não é um material que você precisa... pra estudar o Jequitinhonha você tem que pegar o diagnóstico daquele local, porque cada comunidade tem sua análise baseada em seu contexto. Então você tem que se basear em metodologia e em geografia pra pegar as pesquisas, porque a nossa pesquisa não é ampla, mas focada na comunidade. E ela traz pesquisa e análise para aquela comunidade e servir para o planejamento de lá. É claro que tem coisas que são correlatas, mas a gente não tem uma foto. Nós temos o que nós chamamos de %posh+, então se você tem uma %olga+você vai encontrar ali e em mais uma região, daí mesmo com o posh eu não tinha funções com o posh ... então é muito interessante você entender como que funciona esse material focado pra cada região.

R: eu fiz a opção de trabalhar com municípios da zona rural, obedecendo o critério do IBGE justamente por causa dessa problemática, dessa atuação ser precária no campo...

D.N: então é importante entender que eu trabalho por área, por pólos, por comunidade. A minha menor unidade é a comunidade, algumas poucas comunidades viraram pólos, por exemplo, o vale do Jequitinhonha tem um ou dois pólos e 80 comunidades, e transitar nessa tribulação de geografia.



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)