

CIBEC/INEP

B0022412

# anais



**II Simpósio Nacional de  
Educação Infantil**

**IV Simpósio Latino-Americano  
de Atenção à Criança  
de 0 a 6 Anos**

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS

373.2

5612 q

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS**

**IV SIMPÓSIO LATINO-  
AMERICANO DE ATENÇÃO À  
CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS**

**ANAIS**

**Presidente da República**

Fernando Henrique Cardoso

**Ministro da Educação e do Desporto**

Paulo Renato Souza

**Secretário Executivo**

Luciano Oliva Patrício

**Secretária de Educação Fundamental**

Iara Glória Areias Prado

**Diretora do Departamento de Política da Educação Fundamental**

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Fahra

**Coordenadora Geral de Educação Infantil**

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

**ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS**

Gaby Fujimoto-Gómcz

Coordenadora Internacional

**Apoio**

Assessoria de Assuntos Internacionais do MEC

Assessoria de Comunicação Social do MEC

Delegacias do MEC nos Estados

Comissão Nacional de Educação Infantil

Ministério da Saúde

Ministério da Previdência e Assistência Social

Programa Comunidade Solidária

Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED)

Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)

Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP)

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Pastoral da Criança (CNBB)

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Organização Panamericana de Saúde (OPAS)

Universidade de Brasília (UnB)

Governo do Distrito Federal (GDF)

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Serviço Social da Indústria - SESI

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD

**REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS**

**IV SIMPÓSIO LATINO-  
AMERICANO DE ATENÇÃO À  
CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS**

**ANAIS**

**BRASÍLIA, 1996**

**Equipe Técnica**

Ângela M. Rabelo F. Barreto (SEF)  
Gaby Fujimoto-Gómcz (OEA)  
Anny Mary Baranenko (SEF)  
Marcela Vietes de Mendonça Pedrosa (SEF)  
Maria Aparecida Camarano Martins (SEF)  
Stela Maris Lagos Oliveira (SEF)  
Tereza de Jesus Nery Barreto (SEF)

**Colaboração Especial**

Angela M. Monjardim  
Fúlvia Rosemberg  
Gisela Wajskop  
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira  
Ordália Alves de Almeida  
Rita de Cássia Freitas Coelho  
Sônia Maria Ribeiro Moreira

**Equipe de Apoio Operacional**

Célia Honório Pereira  
Maria do Socorro Rodrigues de Paiva  
Maria Eunides de Araújo  
Maria Genilda Alves de Lima da Silva  
Maria Terezinha G. e. Oliveira

# SUMÁRIO

## PARTE I

### APRESENTAÇÃO

*Iara Glória Areias Prado*

### CONVOCATÓRIA E PLANO DE TRABALHO

### DISCURSOS

*Ministro Paulo Renato Souza - Brasil*

*Doutor Benno Sander - OEA*

### CONFERÊNCIAS

#### 1. Avaliação, pesquisa, educação e infância

*Maria Machado Malta Campos*

#### 2. Enfoques e modelos de avaliação e pesquisa no desenvolvimento de programas de atenção integral à infância

*Sara Victoria Alvarado S.*

#### 3. Infância e pobreza: estratégias de superação em diferentes contextos

*Heldo Vitor Mulatinho*

### MESAS REDONDAS

#### 1. Relação entre a pesquisa e as políticas para a infância. Papel da pesquisa e avaliação na implementação de programas para crianças de zero a seis anos.

*Carmem Maria Craidy*

*Jaques Van der Gaag*

*Marta Arango*

#### 2. A pesquisa e a avaliação e seu impacto nas políticas públicas de educação infantil

*Maria Helena Guimarães de Castro*

*Iram Siraj-Blatchford*

#### 3. Desenvolvimento infantil: estado da arte da pesquisa e de sua aplicação nos programas destinados às crianças de zero a seis anos

*Avima Lombard*

#### 4. Direitos da criança, atenção integral e desenvolvimento infantil

*Vital Didonet*

*Nelson Ortiz Pinilla*

#### 5. Formação do profissional de educação infantil: diretrizes, currículos e propostas de pesquisa e avaliação na área

*Pedro Demo*

*Juan Jacobo Totah*

*Maria Victoria Peralta*

#### 6. Propostas de avaliação de sistemas de formação de profissionais de educação infantil e de capacitação em serviço

*Maria Cristina Corrêa Figueira*

*Maria da Graça Souza Horn*

*Maria Eugenia Paniagua*

#### 7. Avaliação de propostas pedagógicas de educação infantil: critérios, metodologias e resultados

*Angela M. Rabelo F. Barreto*

*Norma Reátegui*

*Ofélia Reveco Vergara*

#### 8. Pesquisas sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil

*Vera M. R. de Vasconcellos*

*Anna Lia Galardini*

*Ana Lúcia Goulart de Faria*

**9. Propostas pedagógicas para educação infantil: paradigmas diversos**

*Sílvia Maria Pereira de Carvalho*

*Araceli de Tezanos*

*Mary Eming Young*

**10. Avaliação e implementação de programas de qualidade em educação infantil: metodologias, critérios e resultados**

*Aidê Cançado Almeida*

*Judilh M. Burdon*

*Marien Peggy M. de Pérez*

**11. Experiências de avaliação de atenção integral à criança: critérios, instrumentos e metodologias**

*Cleilce Paula de Azevedo*

*Maria Guadalupe Rodríguez Martínez*

*Flora L. Williams*

**12. Experiências e parcerias entre instituições governamentais, não-governamentais, universidades e outras, em programas de atenção integral à criança**

*Lorena Bischoff Trescastro*

*Jesus Leonardo Yáñez*

**13. Estratégias de divulgação de pesquisas na área do desenvolvimento infantil**

*Claudius Ceccon*

*Maria Teresa Corvatta*

**14. Integração da criança portadora de necessidades especiais**

*Francisca Roseneide F. do Monte*

*Maria Salete Fábio Aranha*

**15. Articulação entre educação infantil e ensino fundamental**

*Iza Locatelli*

*Ana Maria Malajovich*

*Marta Susana Guzmán*

**16. Práticas educativas em creches e pré-escolas**

*Gisela Wajskop*

*Euclides Redin*

*Monica de Mesa Contardo*

**17. Demografia e educação infantil: o tema da infância nos sistemas nacionais de estatísticas e informações**

*Fúlvia Rosemberg*

*Renato Opertti*

*Geraldo A. Nascimento Filho*

**18. Experiências de avaliação de programas: qualidade, custo, benefício**

*Martha Edwards*

*Ricardo Morán*

*Hilda Jassán*

**19. Pesquisa na área das relações afetivas da criança na família e na creche**

*Maria Clotilde Rossetti-Ferreira*

*Walter Penalzoza Ramella*

*Barry E. Burdon*

**20. Experiências de aplicação dos resultados de pesquisas e avaliações na formulação de políticas, projetos e programas e seu financiamento**

*Antenor Manoel Napolini*

*Maria Inês Cuadros Ferre*

*Ana Maria Siverio Gómez*

**MINICONFERÊNCIAS**

**1. Avaliação de programas de atendimento à criança**



- Judith M. Burdon*
- 2. Narrativa e letramento**  
*Eduardo Calil*
  - 3. Hábitos e modelos na formação da criança**  
*Maria Victoria Peralta*
  - 4. Aquisição da linguagem**  
*Telma Weiz*
  - 5. Avaliação de programas de atendimento à criança**  
*Atina Lia Galardini*
  - 6. Escolarização e brincadeira na educação infantil**  
*Tizuko Morchida Kishimoto*
  - 7. Avaliação de programas sociais**  
*Maria Angélica Olivares Z*

## PARTE II

### INTRODUÇÃO

#### MESAS REDONDAS

- 1. A educação infantil no Brasil: relatos dos seminários regionais**  
*Lígia Ferreira Ribeiro - Região Norte*  
*Sílvia Helena Vieira Cruz - Região Nordeste*  
*Angela Maria Monjardim - Região Sudeste*  
*Leni Vieira Dornelles - Região Sul*  
*Ordália Alves de Almeida - Região Centro-Oeste*
- 2. A educação infantil no Brasil: grandes questões**  
*Maria Isabel Edelweiss Bujes*  
*Lívia Maria Fraga Vieira*  
*Vitória Líbia Barreto de Faria*  
*Maria Lúcia de A. Machado*  
*Solange Jobim e Souza*

#### ÍNDICE GERAL DAS COMUNICAÇÕES ORAIS

#### INFORME FINAL E RECOMENDAÇÕES

# PARTE I

## **Apresentação**

O reconhecimento do significado da infância e do direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida vem mobilizando os países da América Latina para a discussão, troca de experiências e estabelecimento de diretrizes comuns em relação a políticas e programas de atenção à criança de 0 a 6 anos de idade.

Para viabilizar esse intercâmbio, tem sido promovido, anualmente, um Simpósio, coordenado pelo governo do país onde se realiza o evento, em parceria com a Organização dos Estados Americanos e com o apoio de organismos internacionais, como UNICEF, UNESCO e OPAS.

Assim, em 1993, foi realizado em Santiago, Chile, o I Simpósio Latino-Americano de Desenvolvimento de uma Atenção Integral Pertinente à América Latina para a Criança Menor de 6 Anos; em 1994, o II Simpósio realizou-se em Lima, Peru, com o tema "Participação Familiar e Comunitária no Desenvolvimento de Programas Integrais para a Infância na América Latina". Em 1995, o III Simpósio foi em São José, Costa Rica, debatendo "Programas de Desenvolvimento Integral para a Infância em Contextos de Pobreza".

O Brasil teve a honra de sediar o IV Simpósio, cujo tema foi "Pesquisa e Avaliação de Programas para a Criança de 0 a 6 Anos". A coordenação do evento ficou a cargo do Governo Brasileiro, por intermédio do Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a OEA, tendo o apoio de organismos nacionais e internacionais. No mesmo período, o MEC promoveu o II Simpósio Nacional de Educação Infantil, cuja ênfase recaiu na avaliação do atendimento em creches e pré-escolas nas diferentes regiões do país. Contando com a participação de profissionais de renome nacional e internacional, esses eventos buscaram dar continuidade à construção do conhecimento e à formação e capacitação das equipes técnico-políticas, visando a melhoria da qualidade dos serviços de atenção à criança de 0 a 6 anos.

Com a publicação destes Anais, o Ministério da Educação e do Desporto espera não apenas registrar as grandes contribuições apresentadas nos eventos, mas principalmente concorrer para a concretização desse processo de construção. A Secretaria de Educação Fundamental agradece a colaboração de todas as instituições e pessoas que participaram na organização e realização do IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, especialmente à Organização dos Estados Americanos, cuja parceria foi essencial para o sucesso dos eventos.

Iara Glória Areias Prado  
Secretária de Educação Fundamental  
Ministério da Educação e do Desporto - Brasil.

## CONVOCATÓRIA E PLANO DE TRABALHO

### IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS E II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Tema Central:**

PESQUISA E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS PARA A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS.

**Local e data:**

Centro de Convenções de Brasília-DF, Brasil. De 25 a 29 de novembro de 1996.

**Participantes:**

Representantes oficiais dos diferentes governos, diretores nacionais de educação infantil e de outras áreas voltadas ao atendimento à criança, docentes, coordenadores de projetos, supervisores, profissionais que executam programas formais e não-formais, universidades, instituições, especialistas, organizações não-governamentais e convidados especiais das diferentes áreas abordadas no Simpósio.

**Idioma:**

Os idiomas oficiais do Simpósio são o Português e o Espanhol. Haverá tradução simultânea do Inglês, no caso de alguns conferencistas.

**Organizadores e Patrocinadores:**

Governo do Brasil, representado pelo Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental; Comissão Nacional de Educação Infantil; Ministério da Saúde; Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria de Assistência Social; Programa Comunidade Solidária; Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED); Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Organização Mundial para Educação Pré-Escolar; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Pastoral da Criança; Universidade de Brasília; Governo do Distrito Federal; Fundação Coord. de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq); Serviço Social da Indústria (SESI).

Organização dos Estados Americanos (OEA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Panamericana para a Saúde (OPAS).

**Coordenação Geral:**

Brasil: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Política da Educação Fundamental/ Coordenação de Educação Infantil: Esplanada dos Ministérios - Bl. "L", sala 614, CEP: 79047-900 - Brasília-DF. FAX: (061) 226-8856, Telefone: (061) 225-0247.

OEA: Dra. Gaby Fujimoto Gomes. Departamento de Assuntos Educativos - Coordenação PRODEBAS, a, i, Organização dos Estados Americanos. 1889 "F", St., N.W., Washington, D. e, 20006. USA, Telefone (202) 458-6228, FAX n° (202) 458-3149.

**OBJETIVOS GERAIS**

1. Analisar propostas teóricas e metodológicas sobre avaliação e pesquisa na área da infância e seu impacto na formulação de políticas e execução de programas. A infância nos sistemas estatísticos.
2. Analisar metodologias e critérios de avaliação do desenvolvimento infantil, as bases psicológicas e pedagógicas que os sustentam e sua aplicação nos programas de atenção integral à infância.
3. Avaliar ações e analisar critérios para a formulação de políticas e programas dirigidos às crianças de 0 a 6 anos nas áreas de Educação, Saúde e Assistência Social. Desenvolvimento de políticas de atenção, de formação de recursos humanos e de avaliação.

4. identificar experiências mais significativas nas áreas de pesquisa e avaliação de currículo e propostas pedagógicas em educação infantil: concepções teóricas, critérios, metodologias e contribuições para otimizar a qualidade dos serviços de atenção às crianças menores de seis anos na América Latina.

### **Objetivos Gerais do II Simpósio Nacional de Educação Infantil**

1. Promover a realização de diagnóstico sobre o atendimento à criança de zero a seis anos nas unidades da federação e avaliação da implementação da Política Nacional de Educação Infantil.
2. Garantir a representação das diferentes regiões do País no IV Simpósio Latino-Americano.
3. Conhecer os diferentes programas e experiências de estudos, avaliações ou investigações e as lições que delas derivam, para consolidar a base da participação do Brasil no Simpósio Latino-Americano.
4. Obter recomendações para o desenvolvimento de políticas e programas municipais, estaduais e privados de atenção à infância que contribuam para a melhoria dos serviços e a qualidade de vida das crianças e suas famílias.

### **ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

O Comitê Organizador examinou as recomendações recebidas das delegações que participaram dos três Simpósios anteriores, e, em resposta às sugestões dadas, o IV Simpósio Latino-Americano prevê:

1. Continuar com a convocatória aberta à participação e aproveitar o desenvolvimento dos temas e pesquisa e avaliação para promover a gestão de políticas, o intercâmbio de experiências, a socialização da informação em nível mundial e latino-americano, o conhecimento dos avanços no campo das pesquisas e avaliações e a descoberta de mecanismos bem sucedidos de coordenação e trabalho interdisciplinar para melhorar a qualidade de serviços de atenção às crianças de 0 a 6 anos.
2. Reduzir as conferências e exposições gerais e destinar maior tempo da programação para promover o diálogo, a fim de aprofundar o saber técnico-científico e metodológico de cada um dos temas desenvolvidos.
3. Dar continuidade à contribuição para a construção do conhecimento, formação e capacitação de equipes técnico-políticas.
4. Proporcionar a participação dos profissionais mais destacados em nível mundial e promover o uso mais intenso das inovações para melhorar a qualidade do serviço de atenção à criança.
5. Articular o desenvolvimento do Simpósio internacional para capacitar, informar e mobilizar todos os níveis de agentes educativos do Brasil e promover, a partir da jornada internacional, outras ações de multiplicação nos países e instituições participantes.
6. Elaborar como produto final do Simpósio um documento de metas fundamentais e recomendações para apoiar a formulação de políticas, projetos e programas e seu financiamento.
7. Divulgar o documento final em âmbito mundial para disseminar os avanços alcançados a respeito dos temas sobre pesquisa e avaliação de programas tratados durante o Simpósio.

### **Em Consequência:**

Os delegados que participarão do IV Simpósio Latino-Americano e II Simpósio Nacional de Educação Infantil se inscreverão via fax dirigido à Coordenação Geral.

O IV Simpósio Latino-Americano contemplará as seguintes modalidades de trabalho: três conferências, uma mesa redonda geral, 19 mesas redondas simultâneas, 8 miniconferências, 3 sessões para apresentação de comunicações orais (trabalhos livres), visitas de observação de experiências, análises de vídeos, exposição de materiais e documentos, bem como um programa de extensão do evento nas universidades e instituições de ensino locais.

### **Conferências**

As conferências magnas serão realizadas no primeiro e último dia de trabalho. Não serão formuladas perguntas. No dia 27 de novembro, o tema "Enfoques e modelos de avaliação e pesquisa no desenvolvimento de programas de atenção integral à infância" será desenvolvido como conferência, na qual será apresentada uma análise comparativa de cinco ou seis experiências na área. **Mesa redonda geral**

Apenas uma mesa redonda se apresentará em plenário. Participarão três especialistas, que terão de 20 a 25 minutos cada um, para suas exposições. A seguir haverá 30 minutos para perguntas, que serão apresentadas por escrito.

O moderador apontará ao final duas ou três conclusões ou recomendações sobre o tema.

Mesas **redondas simultâneas**

Serão realizadas em quatro ambientes diferentes nos quais a entrada é por ordem de chegada até completar os lugares disponíveis.

Cada mesa redonda disporá de duas horas. Os três expositores e o moderador de cada mesa organizarão o tempo de trabalho para exposição e debate. Os expositores enviarão cópia de seus trabalhos oportunamente, com uma síntese executiva. O moderador consolidará ao final, duas ou três conclusões ou recomendações do tema.

### **Miniconferências**

Serão selecionados oito conferencistas para aprofundarem sobre temas importantes relacionados à pesquisa e avaliação na área da educação infantil. As miniconferências se desenvolverão com exposições de 35 a 40 minutos e diálogos de 15 a 20 minutos. O moderador de cada miniconferência proporá ao final duas ou três conclusões ou recomendações sobre o tema desenvolvido.

### **Observação de experiências**

Será realizada durante uma manhã, dentro da programação. Será oferecido transporte que conduzirá os participantes ao local de observação, uma vez completada a lotação de cada veículo.

### **Comunicações orais (trabalhos livres)**

Serão programadas exposições simultâneas de trabalhos selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- vinculação direta com os objetivos e conteúdos do IV Simpósio;
- envio do trabalho, ao Comitê Técnico, no Brasil, pelo FAX (061) 226-8856, até o dia 20 de setembro. O trabalho deverá ser apresentado em no máximo duas páginas, usando o modelo de síntese executiva. Sua aprovação ou não será comunicada até 15 de outubro, por meio do FAX ou endereço indicado na síntese;
- se o trabalho for aprovado, envio da síntese executiva em disquete, em WP 5.1 ou 6.0 - 6.1, antes do dia 10 de novembro. Não serão publicados trabalhos entregues fora da data.

Não haverá serviço de tradução simultânea nas sessões de comunicações orais, fazendo cada expositor uso de seu próprio idioma. Cada expositor terá 20 minutos para apresentação.

### **Programa de extensão**

Os expositores e moderadores serão informados oportunamente para participar em painéis ou palestras que serão organizados em coordenação com as universidades e outras instituições educativas. Será oferecido apoio para traslado.

O moderador apresentará à comissão técnica as conclusões e recomendações obtidas como produto do trabalho.

### **Análises de vídeos**

Serão programados só aqueles que tenham relação direta com os temas e objetivos do Simpósio.

### **Exposição de materiais e documentos:**

A comissão organizadora prevê espaço adequado para a exposição de materiais e documentos. A organização desta atividade será segunda-feira, dia 25 de novembro.

### **Documentos**

A comissão organizadora entregará no dia da inscrição, no idioma que foi apresentado, todas as sínteses executivas de mesas redondas, conferências e/ou temas livres que tenham sido entregues dentro do prazo previsto. Outros documentos acompanharão esta síntese. Prevê-se o serviço de fotocópia autofinanciada para as delegações, para os documentos extras.

## **PROGRAMAÇÃO GERAL**

SEGUNDA-FEIRA, 25 DE NOVEMBRO DE 1996

8h30 às 18h

- Inscrição dos participantes e entrega de documentos.
- Montagem da exposição de materiais e publicações.

9h30 às 10h - ABERTURA DO II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

10h às 12h - MESA REDONDA

- A educação infantil no Brasil: relatos dos seminários regionais  
 Região Norte - Lígia Ferreira Ribeiro  
 Região Nordeste - Sílvia Helena Vieira Cruz  
 Região Sudeste - Angela Maria Monjardim  
 Região Sul - Leni Vieira Dornelles  
 Região Centro-Oeste - Ordália Alves de Almeida

14h às 17h - MESA REDONDA

- Educação infantil no Brasil: grandes questões  
 Maria Isabel Edclwciiss Bujes  
 Lívia Maria Fraga Vieira  
 Vitória Líbia Barreto de Faria  
 Maria Lúcia A. Machado  
 Solange Jobim e Souza

17h30 às 19h

- Entrega do Informe do III Simpósio Latino-Americano e Reunião com a Imprensa.
- Reunião da Comissão Executiva e do Comitê Científico com expositores, moderadores e coordenadores das atividades para organizar conferências, mesas redondas, miniconferências, sessões de comunicações orais, visitas de observação e programas de extensão.

TERÇA- FEIRA , 26 DE NOVEMBRO DE 1996

8h às 9h30

- Inscrições e entrega de documentos.

9h30 às 10h30 - ABERTURA SOLENE DO IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO

11h às 12h30 - CONFERÊNCIA MAGNA

- Avaliação, pesquisa, educação e infância.  
 Maria Machado Malta Campos - Brasil

14h30 às 16h30 - MESA REDONDA

- Relação entre a pesquisa e as políticas para a infância. Papel da pesquisa e avaliação na implementação de programas para crianças de 0 a 6 anos.  
 Carmen Maria Craidy - Brasil  
 Jaques Van der Gaaq - Estados Unidos  
 Marta Arango - Colômbia

17h às 19h - MESAS REDONDAS (Simultâneas)

- A pesquisa e a avaliação e seu impacto nas políticas públicas de educação infantil.  
 Maria Helena Guimarães de Castro - Brasil  
 Iram Siraj-Blatchford - Inglaterra  
 Enrique Kú Herrera - México\*\*
- Desenvolvimento infantil: estado da arte da pesquisa e de sua aplicação nos programas destinados às crianças de zero a seis anos.  
 Elvira Souza Lima - Estados Unidos\*  
 German Rey - Colômbia\*  
 Avima Lombard - Israel
- Direitos da criança, atenção integral e desenvolvimento infantil.  
 Vital Didonet - Brasil  
 Nelson Ortiz Pinilla - Colômbia  
 Orlando Lugo - Guatemala\*\*
- Formação do profissional de educação infantil: diretrizes, currículos e propostas de pesquisa e avaliação na área.

Pedro Demo - Brasil  
Juan Jacobo Totah - Argentina  
Maria Victoria Peralta - Chile

#### QUARTA-FEIRA, 27 DE NOVEMBRO DE 1996

##### 8h30 às 9h30 - MINICONFERÊNCIAS (Simultâneas)

- Avaliação de programas de atendimento à criança.  
Iram Siraj-Blatchford - Inglaterra\*\*
- Avaliação de programas de atendimento à criança.  
Judith M. Burdon - Austrália
- Narrativa e letramento.  
Eduardo Calil - Brasil
- Hábitos e modelos na formação da criança.  
Maria Victoria Peralta - Chile

##### 10h às 12h - CONFERÊNCIA E MESAS REDONDAS (Simultâneas)

- Enfoques e modelos de avaliação e pesquisa no desenvolvimento de programas de atenção integral à infância.  
Sara Victoria Alvarado S. - Colômbia
- Propostas de avaliação de sistemas de formação de profissionais de educação infantil e de capacitação em serviço.  
Maria Cristina Corrêa Figueira - Portugal  
Maria da Graça Souza Hom - Brasil  
Maria Eugenia Paniagua - Costa Rica
- Avaliação de propostas pedagógicas de educação infantil: critérios, metodologias e resultados.  
Ângela M. Rabelo F. Barreto - Brasil  
Norma Rcaégui - Peru  
Ofélia Revcco Vergara - Chile
- Pesquisas sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil.  
Vera M. R. de Vasconcellos - Brasil  
Anna Lia Galardini - Itália  
Ana Lúcia Goulart de Faria - Brasil

##### 14h às 16h - MESAS REDONDAS (Simultâneas)

- Propostas pedagógicas para educação infantil: paradigmas diversos.  
Sílvia Maria Pereira de Carvalho - Brasil  
Araceli de Tezanos - Uruguai  
Mary Eming Young - Estados Unidos
- Avaliação e implementação de programas de qualidade em educação infantil: metodologias, critérios e resultados.  
Aidê Cançado Almeida - Brasil  
Judith M. Burdon - Austrália  
Maricn Peggy M. de Pérez - Paraguai
- Experiências de avaliação da atenção integral à criança: critérios, instrumentos e metodologias.  
Cleilce Paula de Azevedo - Brasil  
Maria Guadalupe Rodríguez Martínez - México  
Flora L. Williams - Estados Unidos
- Experiências de parcerias entre instituições governamentais, não-governamentais, universidades e outras, em programas de atenção integral à criança.  
Lorena Bischoff Trescastro - Brasil  
Itzhak Levav - Estados Unidos\*\*  
Jesus Leonardo Yáñez - Venezuela



16h30 às 18h30 - COMUNICAÇÕES ORAIS (TRABALHOS LIVRES)

QUINTA-FEIRA, 28 DE NOVEMBRO DE 1996

8h30às12h30

- Observação de experiências de campo.
- Análise de vídeos sobre experiências de desenvolvimento de pesquisas e avaliações.

14h às 16h - MESAS REDONDAS (Simultâneas)

- Estratégias de divulgação de pesquisas na área do desenvolvimento infantil.  
Claudius Ceccon - Brasil  
Maria Teresa Corvatta - Argentina  
Salvador Herencia - Chile\*
- Integração da criança portadora de necessidades especiais.  
Beatriz Nunez de Baez - Venezuela\*  
Francisca Roscicide F. do Monte - Brasil  
Maria Salete Fábio Aranha - Brasil
- Articulação entre educação infantil e ensino fundamental.  
Iza Locatelli - Brasil  
Ana Maria Malajovich - Argentina  
Marta Susana Guzmán - Argentina
- Práticas educativas em creches e pré-escolas.  
Gisela Wajskop - Brasil  
Euclides Rcdin - Brasil  
Monica de Mesa Contardo - Chile

16h30 às 18h30 - COMUNICAÇÕES ORAIS (TRABALHOS LIVRES)

SEXTA-FEIRA, 29 DE NOVEMBRO DE 1996

8h30 às 9h30 - MINICONFERÊNCIAS (Simultâneas)

- Aquisição da linguagem.  
Telma Weiz - Brasil
- Avaliação de programas de atendimento à criança.  
Anna Lia Galardini - Itália
- Escolarização e brincadeira na educação infantil.  
Tizuko Morchida Kishimoto - Brasil
- Avaliação de programas sociais.  
Maria Angélica Olivares Z. - Chile

10h às 12h - MESAS REDONDAS (Simultâneas)

- Demografia e educação infantil: o tema da infância nos sistemas nacionais de estatísticas e informações.  
Fúlvia Rosemberg - Brasil  
Renato Operti - Uruguai  
Geraldo A. Nascimento Filho - França
- Experiências de avaliação de programas: qualidade, custo, benefício.  
Martha Edwards - Chile  
Ricardo Morán - Estados Unidos  
Hilda Jassán - México

Pesquisa na área das relações afetivas da criança na família e na creche.

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira - Brasil  
Walter Penaloza Ramella - Venezuela

Barry E. Burdon - Austrália

- Experiências de aplicação dos resultados de pesquisas e avaliações na formulação de políticas, projetos e programas e seu financiamento.  
Antenor Manoel Napolini - Brasil  
Maria Inês Cuadros Ferre - Colômbia  
Ana Maria Siverio Gómez - Cuba

14h às 15h30 - COMUNICAÇÕES ORAIS (TRABALHOS LIVRES)

16h às 17h - CONFERÊNCIA

- Infância e pobreza: estratégias de superação em diferentes contextos.  
Heldo Vitor Mulatinho - Brasil

17h30 às 18h30 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

- Aspectos fundamentais para melhorar o trabalho na área da educação infantil.

**OBS:**

- Não compareceu, por motivo de força maior.  
\*\* Não entregou o texto apresentado.

# Discursos de Abertura

1

DISCURSOS

Ministro Paulo Renato Souza  
Doutor Benno Sander

## **DISCURSO DO MINISTRO PAULO RENATO SOUZA**

Ministério da Educação e do Desporto do Brasil

Excelentíssima Senhora Aríete Sampaio, Governadora em exercício do Distrito Federal, Senhor Diretor de Educação da OEA, Dr. Benno Sandcr, Senhor representante no Brasil da UNESCO, Jorge Werthein, Senhor Representante no Brasil do UNICEF, Agob Kayayan, Senhora Chefe do Serviço de Assistência à Saúde, representando neste ato o Ministro Interino da Saúde, Ana Maranhão, Senhora Secretária de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social, representando neste ato o Ministro Reinhold Stephanes, Dra. Lúcia Vânia Abraão Costa, Senhor Ramiro Wahrhaftig, Secretário de Educação do Estado do Paraná, representando neste ato o Conselho Nacional de Secretários de Educação, Dra. Iara Prado, Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação, Senhores Representantes de Organismos Internacionais, Senhores Embaixadores, especialmente de El Salvador e em nome de quem saúdo os demais embaixadores presentes, Senhores Vice-Ministros Estrangeiros que nos visitam nessa ocasião. Senhores Senadores aqui presentes. Senhores Deputados, especialmente os deputados integrantes da Comissão de Educação, Deputada Marisa Serrano, Deputado Severiano Alves de Souza, Deputado Paes Landim, Deputada Lúcia Quinan, Magnífico Reitor da UnB, João Cláudio Todorov, Membros dos Conselhos Nacionais, Secretários de Estado aqui presentes, Membros dos Conselhos Estaduais da Criança e do Adolescente, Membros da Comissão Nacional de Educação Infantil, Representantes das Secretarias e dos Conselhos Estaduais de Saúde, Representantes de Fundações, Entidades de Classe e Associações, demais Dirigentes do Ministério da Educação, Dirigentes Municipais de Educação, Senhoras e Senhores participantes desse Simpósio, Professoras, Professores, Amigos todos:

É com muita satisfação que hoje tenho oportunidade de abrir este IV Simpósio Latino-Americano e II Simpósio Nacional de Educação Infantil.

Na verdade, estamos tratando do tema mais moderno em educação. A educação infantil nasce de fato nesta segunda metade do século XX, e ainda é um segmento da educação que está em pleno desenvolvimento.

A urbanização característica desse final de século, o processo de industrialização, a inserção da mulher no mercado de trabalho, trazendo-lhe novos papéis sociais e criando a contingência de seu afastamento dos afazeres domésticos e do cuidado dos Filhos, tudo isso vem contribuindo também para a expansão da educação infantil em nossos países. O avanço dos conhecimentos sobre a importância das experiências da criança no desenvolvimento do indivíduo, amplamente demonstrada pelas pesquisas científicas, também impulsionou significativamente o desenvolvimento da consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, e deste modo, estes fatores todos vêm impregnando as políticas públicas da área com cunho mais educacional e menos assistencialista.

A questão da infância tem mobilizado o debate internacional, destacando-se os compromissos firmados na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989.

No Brasil, o marco fundamental é a Constituição de 1988, que resultou de um processo caracterizado por grande participação da sociedade civil e de organismos governamentais na discussão e afirmação dos direitos da criança. Entre eles, o direito à educação infantil, incluído no inciso IV do artigo 208 da Constituição, o qual explicita que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia, entre outras coisas, do atendimento em creche e pré-escola das crianças de zero a seis anos de idade.

O artigo 7º, inciso XXV, estabelece como direito dos trabalhadores urbanos e rurais, homens e mulheres, a assistência gratuita aos filhos e dependentes entre zero e seis anos de idade em creches e pré-escolas, ampliando assim o que determina a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1942.

Outro marco importante na afirmação dos direitos da infância é o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que traz significativos avanços legais e estabelece mecanismos de participação e controle social na formulação e implementação de políticas para a infância, com a criação dos Conselhos dos Direitos da Criança no âmbito da União, dos Estados e dos Municípios, bem como dos fundos de recursos financeiros para atender esse segmento da população. São mecanismos novos, em fase de consolidação, que com certeza contribuirão para que os direitos da cidadania e da criança sejam assegurados.

A análise dos dados sobre o atendimento educacional à criança menor de sete anos mostra uma expansão muito significativa das creches e pré-escolas a partir da década de 70, no Brasil. Basta ter em conta que em 1970, atendíamos a uma população de 374 mil crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Hoje, 26 anos depois, o atendimento é de 5 milhões e 686 mil crianças. Essa expansão se deu especialmente nos

últimos dez anos, quando passamos de 2,5 milhões de crianças em 1984 a 5,6 milhões em 1994. O atendimento é mais amplo nas faixas de idade próxima aos sete anos, sendo que no segmento pré-escolar, o atendimento público supera o setor privado. Essa expansão, entretanto, não se fez acompanhar pelos padrões de qualidade desejáveis, o que demanda a implementação de ações que viabilizem o alcance desses padrões. É no âmbito dos municípios que tem ocorrido a expansão do atendimento, o que pode ser explicado pela proximidade das pressões das famílias e associações de comunidades locais e pela capacidade de resposta mais imediata. Essa tendência é reafirmada pelos dispositivos legais constitucionais, que na divisão de competências na área educacional atribui aos municípios a principal responsabilidade por esse segmento. O princípio da municipalização é reafirmado pelo Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que está em tramitação no Congresso, e prestes a ser aprovado.

As dimensões geográficas do País e sua constituição federativa exigem que as diferentes esferas do governo assumam papéis próprios, garantindo de fato o atendimento com qualidade. Ao MEC, em âmbito federal, cabe a definição de políticas e diretrizes gerais, a coordenação e avaliação da implementação dessas diretrizes, buscando corrigir desigualdades, compensando diferenças e promovendo a equidade, bem como prestando colaboração técnica e apoio financeiro, além de induzir iniciativas e ações inovadoras.

Aos governos estaduais, cabe uma maior aproximação com os municípios, prestando-lhes apoio técnico e financeiro, respeitando-se o princípio do federalismo cooperativo, e resguardando a autonomia de cada esfera com o máximo de colaboração. Esta integração vertical, com direcionamento claro para a municipalização, é essencial para que se alcancem os objetivos da qualidade e equidade no atendimento à criança na faixa de zero a seis anos de idade.

No âmbito do Ministério da Educação, nós temos definido claramente que necessitamos olhar e dar atenção ao conjunto do Sistema Educacional, sem entretanto desconhecer que há segmentos que, neste momento, exigem uma atenção prioritária. Assim definimos como necessidade mais urgente em nosso país a atenção ao ensino fundamental, de sete a catorze anos.

Isto é muito claro em todas as políticas que o Ministério vem desenvolvendo, bem como na redefinição que fizemos, inclusive de aspectos constitucionais, para garantir que estados e municípios realmente atendam a este segmento de forma prioritária. Fazemos isso porque sabemos que ali se encontra realmente o nó górdio do nosso sistema educacional.

Temos, de sete a catorze anos, na faixa de ensino fundamental, indicadores que mostram uma situação realmente delicada, que o país não pode postergar o seu enfrentamento. Destaco que apenas metade das crianças que iniciam a escola aos sete anos concluem a 8ª série, o que levaria 11 ou 12 anos, dependendo da região para completar o ensino fundamental. As crianças se arrastam com problemas de repetência e evasão escolar, prejudicando inclusive o desempenho do próprio 2º grau, onde há uma cobertura relativamente pequena da população, em face do fracasso que existe no 1º grau. Temos problemas sérios que advêm do fato de a maioria dos jovens que freqüentam o 2º grau terem idade muito mais avançada que o normal para esse segmento do ensino, fazendo com que a grande parte dos alunos do 2º grau freqüentem cursos noturnos, o que prejudica a qualidade do desempenho e a preparação dos nossos jovens para o ensino superior.

O fato, entretanto, de identificarmos no ensino fundamental a nossa prioridade não significa de forma alguma que deixemos de considerar os demais segmentos como igualmente importantes do ponto de vista do seu desenvolvimento futuro.

E assim na questão da universidade, onde recentemente desencadeamos um processo de avaliação importante, que terá conseqüências nos próximos anos. Também estamos discutindo com nossas universidades federais o processo de autonomia que as leve a expandir a sua atuação na sociedade brasileira, e estimule a maior eficiência do nosso sistema de educação público federal de nível superior.

A nossa proposta é muito clara: dentro dos recursos que constitucionalmente são dedicados à educação, durante 10 anos, dos 25% que devem ser alocados por estados e municípios à educação, 15% seja dedicado ao ensino fundamental. Entretanto, os outros 10% devem ficar livres para que municípios invistam principalmente na educação infantil, e para que estados invistam principalmente na educação média.

Este é um modelo que nós queremos induzir no Brasil. Por isso, é tão importante não só a definição de ações no âmbito municipal, mas também das ações no âmbito estadual, e principalmente, a fixação das diretrizes e entendimento claro do papel do governo federal em relação à educação infantil.

Os direitos da criança não se restringem à educação, daí o tema deste Simpósio Latino-Americano ser "atenção integral". Extrapola, portanto, as ações do MEC e exige ações efetivas nas áreas da Saúde, Assistência Social, Justiça, Cultura, além, naturalmente, de políticas econômicas de natureza mais ampla,

que viabilizam a melhoria da qualidade de vida da população de um modo geral, e dos segmentos mais vulneráveis, como a infância. Neste sentido, destacam-se neste Governo as conquistas representadas pela estabilização monetária, acarretada pelo Plano Real.

A distribuição de responsabilidades pelas diferentes políticas setoriais, garantindo que a criança, objeto dessas políticas, tenha de fato assegurado seus direitos ao desenvolvimento integral, exige articulação entre os diferentes organismos responsáveis de todas as esferas do governo, promovendo-se em cada nível a integração horizontal das políticas para a infância. Esse é o motivo de termos neste Simpósio a presença de participantes de diversos setores e esferas da ação governamental e não-governamental. O importante papel representado pelas instituições não-governamentais, pelos organismos internacionais e pelas universidades, nas políticas para a infância, também é evidenciado pela participação efetiva desses segmentos nas atividades que hoje se iniciam.

O tema do Simpósio, que o Brasil tem a honra de sediar, é um grande desafio. A importância da pesquisa e da avaliação na implementação de políticas públicas parece-me óbvia. A adoção de mecanismos de avaliação que permitam aferir o alcance e os custos das ações, é essencial em qualquer empreendimento humano. Não se constitui, entretanto, em tarefa simples, especialmente quando tratamos de áreas menos tangíveis, como a educação e outras políticas sociais.

O Ministério da Educação e do Desporto vem despendendo um grande esforço no desenvolvimento de estratégias que permitam a avaliação da qualidade nos diferentes níveis de ensino, tanto no que tange a insumos quanto a resultados. Assim, nesses últimos dois anos, o MEC vem consolidando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvendo a avaliação dos livros didáticos das primeiras séries do ensino fundamental, e propondo ao Conselho Nacional de Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais, também para as primeiras séries do ensino fundamental, que subsidiarão a definição de padrões para as avaliações de alunos e materiais didáticos, bem como a formação inicial e continuada dos docentes. Também no ensino médio e na educação superior, mecanismos de avaliação têm sido implementados.

No âmbito da educação infantil, algumas ações de avaliação têm sido desenvolvidas, embora se reconheça que muito mais precisa ser feito. Assim, para realização desse evento, um diagnóstico parcial do atendimento foi conduzido em todas as Unidades da Federação e os resultados apresentados - apesar de limitações decorrentes do prazo exíguo com que foi conduzido, para um país com as dimensões e complexidade do Brasil, - trouxeram indicações importantes para o estabelecimento de políticas para a área da educação infantil. Outros diagnósticos conduzidos pelo Ministério, como o estudo das propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil, implementadas pelos sistemas estaduais e redes de municípios de capitais, cujos resultados serão também apresentados neste evento, constituem subsídios importantes para a implementação de ações visando à melhoria do atendimento educacional da criança de zero a seis anos. Não vejo por que não possamos ter, no futuro próximo, também a definição de objetivos e padrões curriculares para a educação infantil.

Quando se trata da pesquisa, é necessário reconhecer o grande avanço ocorrido nos últimos anos no Brasil. Os aportes decorrentes dessas pesquisas e a contribuição para melhoria da educação infantil poderão ser verificados na programação deste Simpósio.

É evidente, entretanto, que é preciso avançar muito mais quando se trata da atenção à criança. Daí ser tão oportuno para o Brasil ser a sede de um evento dessa natureza e poder participar da discussão de experiências e conhecimentos acumulados por outros países, na área da pesquisa e da avaliação de programas de atenção à criança de zero a seis anos.

Desejo que os debates que aqui tomarão lugar sejam profícuos para todos os participantes, certo de que a grande beneficiária de todos esses esforços será a criança latino-americana.

Agradeço a presença de todos que vieram de longe, contribuindo para o sucesso deste evento. Espero que essa iniciativa do Governo Brasileiro, junto com a OEA e contando com apoio do UNICEF, UNESCO, OPAS, PNUD e as organizações nacionais aqui representadas, se constitua num marco para a educação em nosso País, bem como para os países participantes deste evento. Muito obrigado.

## **DISCURSO DO DR. BENNO SANDER**

Diretor de Desenvolvimento Social da OEA

O tema da primeira infância é hoje objeto de nossas preocupações prioritárias. Convocados pelo Brasil, através do seu Ministro da Educação, nos reunimos em Brasília para revisar o estado da arte da pesquisa e da avaliação no campo da educação pré-escolar e do desenvolvimento integral da primeira infância.

Representantes de 32 países e de numerosas agências internacionais e organizações governamentais e não-governamentais de todo o mundo vieram participar deste ato de cooperação intelectual sobre os desafios e as oportunidades de desenvolvimento da criança na primeira infância.

Pedi-me o Secretário-Geral da OEA, Dr. César Gaviria, que o representasse neste ato e que fizesse chegar a todos os participantes do Simpósio as suas saudações mais afetuosas e os seus votos de completo êxito nas suas importantes deliberações. Uma das prioridades da nova agenda hemisférica impulsada pelo Secretário-Geral da OEA é a atenção integral à infância e à juventude no âmbito das políticas públicas em matéria de desenvolvimento social e de combate à pobreza e à discriminação. Nesse contexto, a atenção integral à infância, especialmente à infância em situação de risco social, integra o programa de ação da recém criada Unidade de Desenvolvimento Social e Educação da OEA. Essa Unidade tem a responsabilidade de coordenar as atividades da Secretaria-Geral da OEA nos campos da educação e cidadania, do trabalho e emprego, e da integração social dos grupos mais vulneráveis e discriminados por razões de idade, gênero, etnia e situação econômica e social.

No caso da primeira infância, a educação constitui o fator fundamental para formação integral da criança e sua preparação para a vida em sociedade. Segundo dados recentes da UNESCO e do UNICEF, os serviços de educação inicial para crianças de zero a seis anos de idade só atendem a 14% da população correspondente da América Latina e do Caribe. Outros estudos revelam que na América Latina, dos 66,5 milhões de crianças de zero a cinco anos de idade, somente 9,3 milhões têm acesso à educação inicial ou pré-escolar. Como esses programas educacionais são majoritariamente de iniciativa privada, as crianças em situação de pobreza são geralmente excluídas. A literatura especializada revela também problemas de concentração da oferta nas zonas urbanas, diferenças significativas na qualidade da atenção à criança, indefinição de enfoques pedagógicos, deficiente registro de cobertura, e elevada seletividade de acesso às oportunidades educacionais na primeira infância. Todas essas deficiências existem apesar da evidência científica de que as crianças que têm acesso aos serviços de educação inicial ou pré-escolar têm mais chances de sucesso na educação posterior e, como consequência, na vida em geral. A pesquisa comprova também que a educação pré-escolar tem claras implicações de política econômica e social. Estudos realizados nos Estados Unidos mostram que cada dólar investido na pré-escola representa uma poupança de sete dólares na vida posterior. É particularmente importante destacar que os investimentos no desenvolvimento integral da criança, especialmente na educação na primeira infância, é um poderoso e duradouro fator de equidade e integração social. Ou seja, o investimento na educação pré-escolar e na atenção integral à criança é um fator decisivo para romper o círculo da pobreza e da discriminação social.

O tema específico que nos reúne hoje é o da pesquisa e da avaliação no campo da educação pré-escolar e da atenção integral à criança. O objetivo é examinar os resultados das pesquisas e avaliações nessa matéria, com a finalidade de compartilhar experiências, utilizar resultados alcançados, superar as limitações existentes e contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

Os fatos revelam que no campo da avaliação é necessário avançar na institucionalização da avaliação participativa como processo democrático para medir a relevância da educação para as crianças e a sua efetividade para a família, a comunidade e a sociedade como um todo. Quanto maior for o consenso social sobre a necessidade e a relevância da avaliação assim concebida, tanto maiores serão as suas chances de sucesso na aplicação e maiores as possibilidades de obter recursos para a sua implementação.

No campo da pesquisa sobre educação pré-escolar e atenção integral à criança é necessário promover novos desenvolvimentos capazes de utilizar enfoques compreensivos que permitam obter informação quantitativa e qualitativa relevante e que priorizem áreas e temas que respondam aos grandes desafios que enfrenta o desenvolvimento de programas integrais para a primeira infância. A construção teórica e metodológica nessa matéria é um requisito fundamental para avançar em relevância e efetividade. Para isso, uma correta focalização, através de uma ampla participação de profissionais, instituições e membros da comunidade, permitirá identificar melhor os setores prioritários e formular políticas e estratégias de pesquisa e ação mais pertinentes. O seguimento e a avaliação dos programas de pesquisa e ação é outro fator fundamental de sucesso. Finalmente, a pesquisa precisa direcionar seus objetivos para a construção do conhecimento sobre a própria cultura das crianças, suas famílias e sua comunidade, a fim de que possamos construir um saber pedagógico pertinente capaz de orientar programas significativos e eficazes.

As novas circunstâncias internacionais associadas à globalização da economia e da informação sugerem que, junto com o investimento na pesquisa e na avaliação, é hora de investir massivamente em estratégias e sistemas tecnológicos de informação e comunicação que permitam difundir o conhecimento construído na América Latina e em outras latitudes e que facilitem o intercâmbio intelectual e profissional. Existem já iniciativas exitosas nessa matéria na América Latina. No campo do desenvolvimento e da educação infantil,

a semente está lançada e a árvore em crescimento. Na realidade, os Simpósios realizados já formaram uma poderosa rede de relações intelectuais e profissionais que transcende os limites da América Latina. Prova disso está na presença de representantes de 32 países de distintas partes do mundo neste Simpósio. O desafio atual é transformar esta rede de relações construída ao longo dos últimos anos em um processo de informação e comunicação permanente, através das possibilidades que nos oferece a moderna tecnologia da comunicação eletrônica.

Confio que o desenvolvimento do temário do IV Simpósio trará novas contribuições em matéria de políticas públicas e instrumentação técnica. Confio que o Simpósio convalidará decisões importantes sobre o cumprimento das metas estabelecidas para o setor pelos Ministros da Educação na Conferência Mundial de Educação Básica para Todos em Jomtien e na última Reunião que os Ministros da Educação realizaram no âmbito da OEA, em fevereiro de 1995, em Buenos Aires. Finalmente, confio que o Simpósio analisará as possibilidades de cooperação solidária entre os Estados e suas instituições no campo da educação infantil, especialmente dos setores mais pobres e vulneráveis da sociedade.

A Secretaria-Geral da OEA continuará apoiando as iniciativas e os esforços dos países e de suas instituições públicas e privadas nesta matéria. A OEA existe como foro político em que os países podem negociar e adotar suas políticas e estratégias de ação coletiva em matéria de desenvolvimento social e educacional sustentável. A OEA é também agente de cooperação solidária entre os Estados e as suas instituições para promover o intercâmbio de conhecimentos e experiências. Nesse contexto, o Secretário-Geral, Dr. César Gaviria, ao criar a Unidade de Desenvolvimento Social e Educação, abriu uma nova oportunidade de apoio aos estados membros em matéria de formulação de políticas e estratégias de desenvolvimento social e educacional e de superação da pobreza e da discriminação.

Como foro político e como agência de cooperação entre os Estados, a OEA trabalha em parceria com outros organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde e a Organização Sanitária Pan-americana, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a UNICEF, a UNESCO e outras agências especializadas, como a Organização Mundial de Educação Pré-escolar. A realização deste IV Simpósio é uma demonstração clara da cooperação frutífera entre esses e outros organismos internacionais e instituições nacionais dedicadas à educação pré-escolar e ao desenvolvimento integral da criança.

No campo do atendimento integral à criança, estamos seguros que os Simpósios contribuíram para a construção do conhecimento e o intercâmbio de experiências, especialmente no que se refere à socialização da informação, à democratização do acesso ao conhecimento internacional, à cooperação intelectual em matéria de formulação de políticas públicas para o setor e à capacitação de recursos humanos especializados. Confiamos que este IV Simpósio seja um passo a mais nessa caminhada. Finalmente, confiamos que, ao longo do desenvolvimento do programa do Simpósio, consigamos focalizar melhor as necessidades insatisfeitas em matéria de educação pré-escolar e desenvolvimento integral da infância, para que possamos orientar corretamente nossas atividades de cooperação intelectual e intercâmbio profissional.

Como produto dos esforços realizados pelos países da Região no campo da educação pré-escolar e do atendimento à criança se observa hoje maior maturidade tanto em concepções sobre desenvolvimento infantil como em critérios para avaliar a qualidade e a equidade dos serviços prestados. Há hoje maior profundidade no saber pedagógico, mais coerência na prática educacional, maior consciência sobre as necessidades da pesquisa científica e da avaliação educacional.

No entanto, apesar desses desenvolvimentos, temos diante de nós enormes desafios sociais e educacionais, especialmente para a infância em situação de pobreza e risco social. De nossa capacidade para enfrentar honestamente esses desafios depende, em grande parte, a orientação das políticas públicas em matéria de educação e desenvolvimento social na América Latina. Nesse sentido, confio que o tema educação infantil e superação da pobreza esteja na agenda prioritária de nossas atuais e futuras preocupações.

Para terminar, senhor Ministro da Educação, permita-me estender nossos melhores agradecimentos ao Governo Brasileiro, cuja generosa hospitalidade nos permite a todos realizar este Simpósio Latino-americano em Brasília. Permita-me enaltecer a capacidade de organização e gestão do Ministério sob sua direção, em especial da Secretaria de Educação Fundamental, nas pessoas de Iara Glória Areias Prado e suas colaboradoras responsáveis nacionais pela preparação e realização do Simpósio. Esta menção se estende também à Dra. Gaby Fujimoto, responsável pela preparação do Simpósio na sede da OEA em Washington, DC. Permita-me também congratular-me com o Governo do Distrito Federal, na pessoa da Governadora



Aríete Sampaio, que nos recebe neste Centro de Convenções de Brasília. Finalmente, permita-me agradecer aos organismos internacionais aqui presentes, às organizações governamentais e não-governamentais, tanto nacionais como estrangeiras, que possibilitaram a realização deste Simpósio Latino-americano em Brasília. Com estas palavras, tenho a satisfação de convidar a todas e todos os participantes para uma jornada enriquecedora do ponto de vista pessoal e profissional. Muito obrigado.

# Avaliação, Pesquisa, Educação e Infância

2

CONFERÊNCIA MAGNA

**Expositor:**

Maria Machado Malta Campos

**Coordenação:**

Iara Glória Areias Prado

## EDUCAÇÃO INFANTIL: O DEBATE E A PESQUISA

Maria Machado Malta Campos'

Albert Osborn e Janet Milbank, ao comentar levantamento que realizaram sobre pesquisas a respeito dos efeitos da educação pré-escolar, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, lamentam que, meio século depois dos primeiros estudos sobre educação pré-escolar, "estejamos ainda tentando provar o que muitos já aceitam, ou seja, que a educação pré-escolar vale a pena." (1987, p. 12)

É realmente surpreendente que, embora a maioria das pessoas comuns já valorize a educação pré-escolar para seus filhos e aceite a idéia de que ela os ajudará a ter sucesso na escola elementar, importantes setores da área educacional ainda precisam ser convencidos de sua relevância.

Nesse debate, resultados de pesquisa divulgados precariamente pelos meios de comunicação de massa, muitas vezes, adquirem o caráter de verdades que passam a ser repetidas por todos, aparentemente justificando diretrizes de políticas sociais geradas, na realidade, com base em critérios que nada têm a ver com dados científicos.

Nos Estados Unidos, por exemplo, após uma exagerada esperança depositada na educação pré-escolar compensatória a partir do início dos anos 60, uma manchete na primeira página do jornal *The New York Times*, baseada em estudo cujos resultados eram discrepantes de quase todos os demais, anteriores e posteriores a ele, marcou uma guinada na política educacional, com cortes nos financiamentos federais para os programas implantados na fase anterior. Essa manchete, de 1969, era a seguinte: "Alunos que freqüentaram o programa *Head Start* não são melhores do que os outros". A constatação referia-se aos resultados da pesquisa realizada pela Westinghouse Learning Corporation e pela Universidade de Ohio<sup>2</sup>, que afirmava que os melhores resultados nos testes de inteligência, apresentados pelas crianças que haviam freqüentado o programa *Head Start*\*, quando comparados com os resultados apresentados por aquelas que não tinham feito pré-escola, desapareciam após o ingresso na escola elementar (Vinovskis, 1996, p. 107).

No entanto, o apoio ao programa não cessou completamente, graças à pressão da população, que continuou acreditando nos benefícios da pré-escola, voltando a crescer anos depois, reforçado pela ampla divulgação dos resultados da avaliação de longo prazo sobre os efeitos do projeto *Perry Preschool* (Osborn e Milbank, 1987, p.13).

Entre nós, é possível observar, ao longo do tempo, a mesma flutuação, nas opiniões vigentes nos meios técnicos e acadêmicos, sobre a importância da educação pré-escolar. Influem nessas opiniões, não só asversões divulgadas de pesquisas desenvolvidas em outros países, mas também o debate teórico e ideológico no campo educacional.

Assim, o início da década de 70 foi caracterizado pela divulgação da teoria da privação cultural, desenvolvida anos antes, principalmente nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, e sua correspondente proposta de educação pré-escolar compensatória. Posteriormente, a teoria da reprodução e sua crítica, enfatizando a prioridade da escola básica para as crianças das camadas populares, contribuiu para um movimento de rejeição das propostas de educação compensatória e, com ela, para uma secundarização da importância conferida à pré-escola como instrumento de democratização da educação (Campos e Haddad, 1992).

Os únicos movimentos importantes que exerceram pressão contrária a essa tendência foram o movimento de mulheres em sua luta por creches, na virada da década de 80, e, anos depois, o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes. A força e o impacto dessas duas lutas contribuíram para garantir os avanços

Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, professora da PUC/SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

<sup>2</sup> Westinghouse Learning Corporation. *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development (Executive Summary)*. Washington DC: Clearinghouse for Federal Scientific and Technical Information. 1969. Citado por Vinovskis, 1996.

O programa *Head Start*, cuja tradução em português seria "largada com vantagem", numa referência às corridas, consiste em uma linha de financiamento federal a programas de educação pré-escolar diversificados localmente, que, em geral, se caracterizam por atender crianças de baixa renda, com a participação de pessoas da comunidade. Foi lançado no bojo dos programas de combate à pobreza da administração Johnson, na década de 60, nos Estados Unidos. Inicialmente, consistia em um programa de 8 semanas de duração para 500 mil crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo que nos anos seguintes passou a ser anual (Vinovskis, 1996, p.107).

obtidos na Constituição de 1988, os quais vêm sendo questionados mais recentemente por alguns setores do governo federal.

Dessa forma, quase 80 anos depois dos primeiros estudos comparativos sobre desempenho em testes de inteligência de crianças com e sem pré-escola o velho debate impõe-se novamente, em um contexto de grande ignorância a respeito do conhecimento já acumulado, tanto nos países mais avançados quanto na América Latina, a respeito do desenvolvimento de crianças pequenas em pré-escola e creches.

### **Pesquisas realizadas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos**

Nesses países, existe um considerável acervo de pesquisas sobre educação pré-escolar. Uma parte delas preocupou-se em avaliar o impacto da frequência à pré-escola sobre o desempenho cognitivo e afetivo das crianças, sendo que muitas procuraram medir esses efeitos por prazos longos, acompanhando grupos de alunos por mais de 20 anos (Schwcinhart e Weikart, 1980).

Os estudos aqui mencionados não resultam de um levantamento bibliográfico exaustivo: Margaret Clark e equipe, por exemplo, levaram dois anos para realizar uma revisão das pesquisas britânicas de 15 anos anteriores (Clark, 1988). Assim, aqui serão mencionadas apenas algumas das investigações mais significativas, cujos resultados estão amplamente divulgados em livros e artigos.

O levantamento de Clark inclui estudos sobre vários aspectos da educação infantil e sobre suas diversas modalidades, cobrindo a faixa etária de 2 a 5 anos de idade, quando se inicia a escolaridade obrigatória na Grã-Bretanha. A autora também reviu os estudos norte-americanos mais significativos.

Em 1974, nos Estados Unidos, Bronfenbrenner realizou um levantamento de pesquisas sobre crianças atendidas em grupo e sobre intervenções no ambiente doméstico. Suas conclusões enfatizavam a importância do envolvimento da família nos programas de intervenção para garantir a permanência dos efeitos positivos constatados (Clark, 1988, p.241).

Ainda na década de 70, Clark comenta 3 pesquisas desenvolvidas no Reino Unido, 2 na Escócia e 1 em Belfast. Um dos estudos realizados na Escócia acompanhou 200 crianças, durante 3 anos, no início de sua escolaridade. Como se tratava de uma região inicialmente sem atendimento pré-escolar, a primeira coorte de crianças não havia frequentado pré-escola; a segunda coorte havia feito um ano de pré e o terceiro grupo de crianças tinha passado por dois anos de educação pré-escolar (Clark e Cheync, 1979, citados por Clark, 1988). Foram encontradas diferenças significativas para as crianças com dois anos de pré-escola.

A pesquisa em Belfast, realizada nos seus bairros mais pobres, investigou o impacto da frequência a *playgroups*\*: 120 crianças estavam no grupo experimental e outras 120 no grupo de controle. Foram encontradas diferenças significativas em medidas de vocabulário e raciocínio (Turner, 1977, citado por Clark, 1988, p.246).

Entretanto, um outro estudo, que comparou resultados em várias áreas entre 45 crianças de *play groups* com 45 crianças de classes pré-escolares (*nursery class*), mostrou que as crianças que haviam frequentado esse segundo tipo de pré-escola apresentavam resultados melhores que as demais no primeiro ano da escola primária (Jowett e Silva, 1986, citado por Clark, 1988).

No início da década de 80, o *Consortium of Longitudinal Studies*, fundado nos Estados Unidos em 1975, publicou um volume, com 14 estudos de acompanhamento de crianças egressas de programas pré-escolares da década de 60, focalizando a trajetória escolar. Essas crianças, majoritariamente negras e pobres, estavam, então, com idades entre 8 e 18 anos e haviam frequentado diferentes tipos de programas compensatórios. Vale a pena citar o resumo das conclusões, transcrito por Clark:

As crianças de baixo nível sócio-econômico, na maioria negras, que participaram desse leque de programas e currículos diversos, contavam com maior probabilidade de obter sucesso na escola do que seus pares de características semelhantes que não viveram essas experiências. Elas também apresentavam um auto-conceito mais positivo, expectativas mais realistas sobre suas possibilidades profissionais e manifestavam maior orgulho sobre seus

<sup>4</sup> Osborn e Milbank (1987, p. 12) citam um levantamento de 50 estudos norte-americanos realizado por Beth Wellman em 1945, sendo que a referência mais antiga é a de uma pesquisa de 1918. Essas investigações foram realizadas no contexto do debate *nature-nurture* (fatores hereditários X fatores ambientais) e todas mostravam ganhos nas crianças que haviam frequentado pré-escola.

<sup>5</sup> Os *playgroups* (literalmente "grupos de brincar") são grupos voluntários, sem fins lucrativos, que funcionam nos bairros de moradia, geralmente por iniciativa das mães das crianças, que cobram pequenas taxas. Em 1985, cerca de 465 mil crianças de 3 e 4 anos de idade estavam matriculadas em *playgroups* na Grã-Bretanha, o que correspondia a um terço do total de crianças nessa faixa etária (Osborn e Milbank, 1987).

êxitos do que as demais. (Consortium of Longitudinal Studies, 1983, p.462-463, citado por Clark, 1988, p. 242)

Uma das pesquisas incluídas nesse conjunto tornou-se bastante conhecida do grande público, dada sua extensa divulgação: é a avaliação de impacto do projeto *Perry Preschool*, um programa pré-escolar que adotou currículo desenvolvido pela Fundação High/Scope, em Ypsilanti, Michigan, em 1962. As crianças do grupo experimental - negras e pobres, com QI entre 70 e 85 pontos - freqüentaram-no por 2 anos, durante 2 horas e meia diárias; o projeto incluía também uma visita semanal de 1 hora e meia às casas dos alunos. Seus egressos foram acompanhados por mais de 20 anos e sua trajetória de vida, escolar e profissional, comparada com o grupo de controle. As conclusões desse estudo, que incluem análises econômicas de custo e benefício, parecem ligeiramente exageradas à distância. Alguns especialistas criticaram a pequena amostra (123 crianças no total) e certos procedimentos estatísticos. De qualquer forma, os resultados, amplamente aceitos e citados, sugerem ganhos expressivos" observados nesses alunos (Schweinhart e Weikart, 1980; Weikart, 1989).

Ao comentar essas pesquisas, Cheyne observa que, mesmo aqueles resultados que constata ganhos até 3 ou 4 anos, após a freqüência ao pré, tendem a ser desconsiderados, o que é surpreendente, pois se sabe que qualquer tipo de programa de ensino necessita manutenção contínua para surtir efeito e a maioria das pesquisas não leva em consideração o que ocorre na escola primária, depois que a criança sai da pré-escola (Cheyne, 1987, citada por Clark, 1988, p.243).

Talvez a pesquisa mais completa comentada por Clark seja o levantamento nacional realizado na Grã-Bretanha, relatado por Osborn e Milbank (1987). Esse *survey* acompanhou 13 mil crianças nascidas em uma semana de abril de 1970, no país, avaliadas aos 5 e aos 10 anos de idade. A pesquisa também incluiu um levantamento sobre as instituições pré-escolares, realizado em 1975. Embora a preocupação principal do estudo não fosse medir os efeitos da pré-escola, seus resultados são bastante interessantes, pois comparam resultados de crianças que participaram de diferentes tipos de programas. Esses resultados foram controlados em relação às variáveis de nível sócio-econômico, bairro de moradia e número de filhos em cada família. Aos 5 anos de idade, as crianças que haviam freqüentado escolas maternas (*nursery school*) apresentavam melhor desempenho em linguagem do que as demais; aos 10 anos, seus resultados em comunicação eram melhores e as crianças que haviam freqüentado outro tipo de pré (*hall playgroups*) obtinham melhores resultados em matemática. A pesquisa também avaliou aspectos comportamentais, mas os resultados são menos conclusivos (Osborn e Milbank, 1987, p.238).

Um importante resultado encontrado por Osborn e Milbank refere-se aos maiores ganhos obtidos por 30% de crianças mais pobres, em comparação com 30% de nível sócio-econômico mais alto. Todas as crianças se beneficiaram com a experiência pré-escolar, mas as mais pobres se beneficiaram proporcionalmente mais (Osborn e Milbank, 1987, p. 226).

Esses autores discutem exaustivamente os problemas metodológicos que costumam ser objeto de crítica no julgamento dessa modalidade de pesquisa. Seus dados foram objeto de vários testes de consistência; assim, dizem eles, "*o alto nível médio de êxito nos testes cognitivos e educacionais atribuídos à freqüência a instituições pré-escolares dificilmente pode ser explicado por efeitos espúrios de outros fatores não considerados, ou conseqüência da abordagem metodológica adotada.*" Por que, então, perguntam, duvidar da conclusão de que esses melhores resultados sejam provocados pela variável "freqüência à pré-escola"? (Osborn e Milbank, 1987, p.225-226)

Margaret Clark, comentando as pesquisas examinadas em seu levantamento, chama atenção para o fato de que não se costuma discutir o impacto da experiência escolar propriamente dita sobre as crianças que cursaram pré-escola. No entanto, vários estudos constataram o ambiente relativamente mais rígido e pressivo das escolas primárias, em comparação com o das pré-escolas, e o efeito poderoso das expectativas das professoras sobre o desempenho das crianças. É curioso, porém, que ao constatar a diminuição das

<sup>6</sup> Os resultados são assim resumidos por David Weikart: "*Quanto à educação, menos crianças foram classificadas como retardadas mentais, maior número completou o secundário e freqüentou curso superior ou cursos profissionalizantes. Quanto ao trabalho, maior número está empregado, sustenta-se por si próprio ou com a ajuda do cônjuge, e está mais satisfeito com seu trabalho.*" Também foram presos menos vezes, tiveram menos filhos e recorreram menos à assistência pública (Weikart, 1989, p.5-7).

<sup>7</sup> Essa avaliação deve ser relativizada para o público brasileiro. O estilo de funcionamento das escolas primárias britânicas é geralmente muito mais aberto e flexível do que o que predomina em suas congêneres brasileiras. O mesmo se pode dizer das pré-escolas dos dois países.

diferenças de desempenho ao longo do tempo, alguns atribuíam o fato à suposta fragilidade do impacto da educação pré-escolar, sem levar em conta o que acontece na escola elementar (Clark, 1988, p.238 e 243).

Esses problemas são enfatizados na pesquisa de Barbara Tizard e outros (1988), realizada em Londres, a partir de 1982, que acompanhou longitudinalmente uma amostra de 343 crianças - metade brancas, metade de origem caribenha, todas majoritariamente de classe trabalhadora - durante 4 anos, desde os 4 até os 7 anos de idade, o que corresponde, na Inglaterra, ao último ano do pré (*nursery school*) e aos 3 primeiros anos da escola elementar (*infant school*).

A pesquisa preocupou-se em selecionar crianças dos dois grupos sociais considerados, que estivessem nas mesmas escolas, para controlar o efeito da variável escola. As crianças foram testadas com vários tipos de instrumentos e uma amostra foi observada na escola; as famílias, as professoras e as crianças foram entrevistadas; mediu-se o tempo gasto nas escolas em diferentes tipos de atividades. O estudo procurou considerar a associação entre as variáveis de sexo, classe social e raça e seu efeito sobre o desempenho das crianças nos testes.

Os autores encontraram uma forte associação entre os resultados apresentados pelas crianças no último ano considerado e seu desempenho aos 4 anos de idade, ao terminar o pré. Os resultados das crianças na escola primária foram mais influenciados por fatores intra-escolares do que por fatores ligados ao ambiente familiar. Desses, a expectativa das professoras e o tipo de currículo adotado foram os fatores de maior peso.

Quanto às diferenças de desempenho observadas entre meninos e meninas dos dois grupos raciais, Tizard e colegas se declaram incapazes de encontrar explicações com base nos dados da pesquisa.

Fundamentados nas constatações da investigação, os autores recomendam uma maior ênfase cognitiva na programação das pré-escolas e das escolas primárias, uma comunicação mais intensa e franca com as famílias, maior atenção aos problemas de sociabilidade das crianças na escola e a realização de pesquisas mais aprofundadas, de caráter etnográfico, para investigar a dinâmica das relações de gênero e raça nas escolas (Tizard et al., 1988, p. 167-188).

### **Pesquisas sobre crianças atendidas em creches**

As pesquisas sobre o impacto das creches são em número muito menor do que aquelas sobre pré-escola. Foram poucos os estudos preocupados em comparar resultados obtidos por crianças que haviam sido atendidas em creches com os apresentados por egressos de outras modalidades de educação infantil. Um aspecto que costuma caracterizar as pesquisas sobre creche é que, enquanto as pesquisas sobre pré-escola procuram medir seus efeitos positivos no desempenho dos alunos, grande parte dos estudos sobre creche estão mais preocupados em constatar os efeitos negativos que supostamente essas instituições provocam nas crianças.

Travers e Goodson (1980) relatam os resultados de um amplo levantamento realizado nos Estados Unidos, o *National Day Care Study*. A pesquisa cobriu a população de crianças entre 3 e 5 anos de idade que estavam sendo atendidas em creches subsidiadas pelo governo federal, principalmente em zonas urbanas de baixa renda. Foram desenvolvidos vários tipos de estudos, desde *surveys* sobre famílias com crianças em creches, até estudos mais aprofundados realizados nas creches, inclusive uma pesquisa quase experimental sobre o efeito de mudanças, na proporção de crianças por adultos, nas creches. Esse conjunto de investigações chegou a conclusões bastante interessantes: os fatores mais associados com bons resultados, apresentados pelas crianças, foram o tamanho dos grupos de crianças - o que é diferente da proporção geral de crianças por adulto na creche -, o conhecimento específico que os adultos possuíam sobre educação de crianças pequenas e a intensidade de suas interações com as crianças nas creches. Outros fatores, como nível de escolaridade formal dos educadores e proporção de crianças por adulto, tiveram efeitos mais limitados sobre o desempenho das crianças na creche e nos testes aplicados (Travers e Goodson, 1980).

Outra pesquisa realizada nos Estados Unidos é relatada por Ramey, Dorval e Baker-Ward. Trata-se de uma avaliação do projeto *Carolina Ahcedarian*, que acompanhou 4 coortes de 28 crianças durante 5 anos. O grupo experimental foi atendido em um programa de creche de qualidade, 5 dias por semana, durante 8 horas diárias, a partir dos 3 meses de idade. O relatório sobre 54 crianças das 2 primeiras coortes, testadas aos 12, 24, 36, 48 e 60 meses, constatou diferenças significativas no desempenho do grupo experimental em relação ao grupo que permaneceu em casa, em todas as fases, com exceção da primeira, aos 12 meses. Outro resultado importante dessa pesquisa refere-se ao impacto do programa sobre a vida das mães das crianças: elas retomaram os estudos em maior número e haviam obtido empregos melhores do que as do grupo de controle (Ramey et al., 1983, p. 96).

As duas pesquisas mencionadas enfatizam os resultados positivos de creches de boa qualidade. Ao concluírem seu artigo, Ramey e colaboradores ressaltam que a creche não pode ser mais considerada como

uma instituição atípica, pois a tendência geral é que sua utilização aumente cada vez mais no futuro. Portanto, argumentam os autores, não faz mais sentido direcionar as pesquisas para seus riscos potenciais, mas, sim, procurar entender, em primeiro lugar, como os efeitos positivos e negativos observados nas crianças podem ser explicados como função das relações entre o ambiente familiar e o da creche. Em segundo lugar, propõem que se estude a relação da instituição creche com as demais agências sociais e a escola (Ramey et al, 1983, p. 101).

Essas observações parecem bastante significativas, ainda mais quando se considera a estigmatização de que ainda é vítima a creche na sociedade. Com efeito, em quase todos os países, o atendimento em creches destina-se a crianças de baixo nível sócio-econômico, emprega educadores com níveis mais baixos de qualificação e, em geral, presta serviços de pior qualidade do que as pré-escolas.

Não é de estranhar, portanto, que quando comparados com resultados obtidos por alunos egressos de pré-escolas, as crianças que freqüentaram creches obtenham resultados piores durante os primeiros anos de escola. Algumas pesquisas inglesas já comentadas chegaram a esse tipo de conclusão: Osborn e Milbank (1987) mostraram que as crianças que haviam sido atendidas em creches obtiveram os resultados mais baixos nos testes realizados aos 5 e 10 anos de idade.

O conjunto de estudos realizados pelo grupo de Jerome Bruner na Inglaterra também encontrou maiores problemas de qualidade nas creches institucionais de Londres e nas creches domiciliares da região de Oxfordshire, em comparação com as demais modalidades de educação infantil investigadas (Bruner, 1980; Bryant et al., 1980; Garland e Whitc, 1980).

No Brasil, os estudos sobre desenvolvimento infantil em creches são poucos. A maioria das pesquisas constituem pequenos estudos de caso, sendo poucos os estudos que comparam diferentes tipos de atendimento, como o realizado por Oliveira e Rosseti-Ferreira (1986) em creches diretas, indiretas e conveniadas da cidade de São Paulo. Essa pesquisa chegou a algumas conclusões semelhantes àquelas apontadas pela pesquisa norte-americana, no que se refere à proporção de crianças por adulto, mostrando que diferentes arranjos espaciais e na rotina diária propiciavam interações mais ou menos freqüentes entre adultos e crianças nos diversos tipos de creche.

### **Pesquisas na América Latina**

Existem duas importantes investigações na América Latina, uma realizada na Argentina e outra no Chile. Seus resultados foram publicados em dois números da revista *Cadernos de Pesquisa*, e constam também da base de dados REDUC, resumos de relatórios sobre as mesmas pesquisas.

Pilar Pozner, em artigo de 1982, relata pesquisa longitudinal que realizou em Buenos Aires, e na região rural da província de La Pampa, acompanhando duas coortes, a primeira de 515 crianças e a segunda de 739, incluindo crianças com e sem experiência pré-escolar, da pré-escola até o final do primeiro ano de escola, que, na Argentina, se inicia aos 6 anos de idade. A autora levou em conta fatores ligados ao ambiente familiar das crianças e idade de início no pré e no 1º ano, ao analisar os resultados obtidos pelas crianças dos grupos experimentais e de controle, nas provas aplicadas e nos índices de promoção no final do 1º ano. Na maioria dos testes, as crianças com pré apresentaram resultados melhores do que as demais. A autora enfatiza que as maiores diferenças foram constatadas nas crianças de baixo nível sócio-econômico da zona urbana, para as quais a freqüência à pré-escola parece fazer maior diferença.

Pozner também investigou diferenças entre os vários tipos de jardim de infância freqüentados pelas crianças, constatando que, quanto maior integração pedagógica apresentavam com relação às demais séries das escolas, maior impacto positivo causavam nos resultados cognitivos das crianças (Pozner, 1982, p.77).

A pesquisa realizada no Chile, por Johanna Filp e equipe, chegou a conclusões semelhantes. A investigação, também de caráter longitudinal, acompanhou 499 crianças de idade pré-escolar, de 3 níveis sócio-econômicos diversos, no início do 1º ano e no seu final, comparando os resultados das que haviam freqüentado pré-escolas regulares com os daquelas que não as tinham freqüentado, e utilizando diferentes instrumentos de medida. As maiores diferenças foram constatadas em crianças de nível sócio-econômico mais baixo. Essas diferenças eram mais evidentes no desempenho nos testes independentes do que nas notas conferidas pelas professoras. Segundo os autores, "*a qualidade da escola primária não permite manter os benefícios da educação pré-escolar.*" (Filp et al., 1984, p.24)

É interessante observar a grande coincidência entre esses resultados e aqueles obtidos pelos estudos norte-americanos e britânicos. A freqüência à pré-escola favorece os resultados que as crianças obtêm em testes realizados no início da escolaridade formal, sendo que crianças mais pobres parecem se beneficiar mais dessa experiência. Por outro lado, os autores enfatizam a importância da qualidade da pré-escola e também da própria escola elementar na conservação desse benefício.

## **Pesquisas no Brasil**

No Brasil, a preocupação com os efeitos da pré-escola predominou nos anos 70, declinando depois. No entanto, as poucas pesquisas realizadas se preocuparam mais em caracterizar amostras de crianças em idade pré-escolar do que em medir os efeitos da freqüência à pré-escola (Campos e Haddad, 1992, p. 14)

O número especial da revista *Cadernos de Pesquisa* sobre "Desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental", organizado por Clotilde Rossetti-Ferreira em 1979, apresenta duas pesquisas realizadas no Nordeste. A mais interessante para nossa discussão é a de Jovelina Dantas, realizada com 90 crianças de idade pré-escolar de bairros pobres de Campina Grande, na Paraíba.

A autora utilizou os instrumentos desenvolvidos por Ana Maria Poppovic e equipe, comparando os resultados obtidos pelo grupo experimental, que freqüentou um programa de intervenção precoce de ênfase cognitiva, com os resultados obtidos por crianças do grupo de controle, que participaram de atividades de recreação. A comparação realizada entre os resultados do pré-teste e do pós-teste mostrou que ambos os grupos apresentaram progressos, sendo os do grupo experimental significativamente maiores, principalmente nos itens que medem domínio de seqüência temporal e solução de problemas. As crianças desnutridas apresentaram os maiores ganhos (Dantas, 1984, p. 107).

Outra pesquisa digna de nota é a relatada por Maria Mazzarello Azevedo, em sua dissertação de mestrado, apresentada à Universidade de Brasília em 1985. A autora procurou determinar se a freqüência à pré-escola influía nos resultados escolares de uma amostra de alunos de 3º série de Fortaleza e São Luís, no Nordeste. A pesquisa entrevistou 1017 alunos, nas duas capitais, distribuídos em 25 escolas de cada cidade. A principal conclusão é que a freqüência ao pré encurtou em meio ano a duração do percurso escolar dos alunos, nas três séries consideradas. Esses resultados são confirmados, mesmo quando levados em conta os diferentes níveis sócio-econômicos dos alunos.

Mais recentemente, uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas, coordenada por Rose Neubauer da Silva e Yara Lúcia Espósito, ainda em fase de análise de dados, trouxe novas evidências sobre os efeitos da pré-escola. Esse estudo, financiado pelo Banco Mundial, procurou avaliar o impacto dos programas de inovação no ensino básico, introduzidos a partir de meados da década de 80, na rede estadual de São Paulo. Foram realizadas duas investigações: uma, de caráter quantitativo, longitudinal, acompanhou uma amostra de 3.600 crianças de 60 escolas da Região Metropolitana de São Paulo, durante três anos, a partir de seu ingresso na 1º série, testando-as em três momentos dessa trajetória; a outra, de caráter qualitativo, estudou uma sub-amostra de 140 alunos de seis escolas, realizando entrevistas com familiares das crianças, professores e pessoal das escolas e fazendo observações no ambiente escolar.

Um dos resultados mais marcantes obtidos até agora é o peso da variável "freqüência à pré-escola". A análise de regressão múltipla mostrou que essa variável foi "*a que mostrou maior impacto sobre as notas alcançadas pelas crianças*" em todas as provas de Língua Portuguesa e Matemática, nos três momentos considerados (Fundação Carlos Chagas, 1995, vol.1, p.65). A comparação das médias dos escores obtidos por crianças com e sem pré, na 1º, 2º e 3º séries, mostra que as diferenças verificadas conservam-se ao longo dos 3 anos, tanto nas provas de Língua Portuguesa como nas de Matemática. O segundo fator de maior impacto é o escore fatorial que agrupa as características do ambiente cultural das famílias. A variável que media o nível sócio-econômico das famílias apresentou pouco impacto em comparação com as demais.

O relatório mostra que as crianças sem pré realizam um progresso maior no prazo considerado, mas sempre atingindo patamares mais baixos do que as egressas da pré-escola. O estudo também investigou diferenças de desempenho entre meninos e meninas de pertinência racial diversa, chegando a resultados bastante interessantes, alguns diferentes e outros próximos daqueles verificados por Barbara Tizard e colaboradores nas escolas de Londres.

## **Considerações Unais**

<sup>8</sup> Os programas são: Ciclo Básico, que agrupou as duas primeiras series da escola básica; Jornada Única, que ampliou o período de permanência das crianças do Ciclo Básico para seis horas diárias; Escolas Padrão, que introduziu melhorias em uma parcela das escolas estaduais. As duas etapas do Ciclo Básico são denominadas de Ciclo Básico Inicial - CBI e Ciclo Básico Complementar - CBC. Para simplificar, no texto, continuei a utilizar a denominação anterior. A pesquisa comparou escolas que adotavam todas essas inovações com aquelas que só apresentavam um ou dois tipos de inovações. A combinação dessas características levou à escolha de quatro tipos de escolas que foram incluídas nas amostras do estudo quantitativo e qualitativo.



O que essas pesquisas sugerem para as decisões de política educacional, para o teor dos programas e currículos, para a formação dos educadores, para as práticas adotadas com as crianças pequenas em creches e pré-escolas?

Em primeiro lugar, torna-se clara a importância que a educação pré-escolar pode desempenhar na democratização da educação, democratização essa que exige a superação dos índices obscenos de fracasso escolar verificados em um país como o Brasil. Nesse sentido, o que parece mais indicado é uma compatibilização das metas relativas à melhoria da qualidade do ensino básico em relação às metas de expansão e melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

Vários autores ressaltam a necessidade de uma maior integração entre os objetivos e métodos das instituições que atendem crianças, antes da escola obrigatória, e as primeiras séries do ensino básico. Nesse sentido, no caso do Brasil, é preciso evitar que os aspectos mais negativos da escola primária, como a repetência e a extrema rigidez didática, transbordem para a pré-escola. O contrário é que seria desejável: a adoção de um estilo pedagógico mais flexível e adaptado às características da faixa etária das crianças com até 10 anos de idade.

Em segundo lugar, o fato de que programas de melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro precisa ser levado em consideração por aqueles que têm poder de decisão, frente às tentações de se adotar programas de baixo custo e baixa qualidade para as crianças mais pobres, que são justamente aquelas que mais se beneficiam de um bom atendimento, como as pesquisas citadas constataram.

Isso é especialmente importante no caso das creches que, em geral, apresentam uma enorme precariedade no país, embora nem sempre a baixa qualidade esteja associada a custos necessariamente baixos.

Em terceiro lugar, mais uma vez sobressai a estratégica importância da formação dos professores e educadores. Formação que, como mostrou o levantamento sobre as creches norte-americanas, precisa incluir um sólido conhecimento das características específicas do desenvolvimento de crianças pequenas.

Em quarto, não parece demais reforçar o fato de que o tipo de currículo adotado, tanto no pré como na escola primária, desempenha um papel crucial na obtenção de bons resultados pelas crianças. A integração entre esses dois níveis, como enfatizou Pozner; a ênfase no desenvolvimento cognitivo, especialmente no campo da linguagem, como notaram Tizard e colaboradores; e a importância das interações entre o adulto e a criança são aspectos ressaltados pelas pesquisas revistas.

Finalmente, o papel que pode desempenhar uma boa comunicação com os pais das crianças foi enfatizado em quase todos os estudos. Barbara Tizard e colaboradores mostram que, se a iniciativa é deixada aos pais, a comunicação é dificultada, principalmente para aquelas famílias dos segmentos discriminados da população (Tizard et al., 1988, p.93-95).

Ao nos aproximarmos do século XXI, é fundamental que nossas decisões estratégicas não ignorem o que as pesquisas vêm exaustivamente demonstrando desde 1918: que a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos.

## **Bibliografia**

- AZEVEDO, Maria Mazzarello. *Pre-escola: repetencia no 1º grau*. Brasilia, UNB, 1985. (Dissertacao de Mestrado)
- BRUNER, Jerome. *Under five in Britain*. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1980.
- BRYANT, Bridget; HARRIS, Miriam e NEWTON, Dee. *Children and minders*. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1980.
- CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Lenira. Educacao infantil: crescendo e aparecendo. Sao Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.80, p. 11-20, fev.1992.
- CLARK, Margaret M. *Children under five: educational research and evidence*. Londres, Gordon and Breach Science Publishers, 1988.
- DANTAS, Jovelina Brazil. Efeitos da estimulacao escolar na realizacao de criancas em varios estados nutricionais. Sao Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 29, p.97-109, jun. 1979.
- FILP, Johanna; DONOSO, Sebastian; CARDEMIL, Cecilia; SCHIEFELBEIN, Ernesto; DIEGUEZ, Eleanor e TORRES, Jaime. Efeito da educacao pre-escolar formal sobre o rendimento escolar de criancas no final do primeiro ano basico: um estudo de acompanhamento no Chile. Sao Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.49, p. 15-25, maio 1984.

<sup>9</sup> Como muitos estudos diagnosticos tem mostrado, no Brasil, grande parte das despesas dos programas de apoio a creches - governamentais e nao-governamentais - e gasta com as instancias tecnicas e administrativas situadas na cupula, muito pouco chegando ate as criancas e o pessoal que se ocupa diretamente delas.

- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação do processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo*. 12º Relatório Técnico, vol.1. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1995.
- GARLAND, Caroline e WHITE, Stephanie. *Children and Day Nurseries*. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1980.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. e ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.56, p.39-65, fev. 1986.
- OSBORN, A.F. e MILBANK, J.E. *The effects of early education*. A report from The Child Health and Education Study. Nova York.Oxford/Clarendon Press, 1987.
- POZNER, Pilar. El impacto del pre-escolar en los niños de sectores populares. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.42, p.63-78. ago. 1982.
- RAMEY, Craig; DORVAL, Bruce e BAKER-WARD. Lynne. Group day care and socially disadvantaged families: effects on the child and the family. IN: Sally Kilmer (ed.). *Advances in Early Education and Day Care*. A research annual. Greenwich, Jai Press Inc., p. 69-106, vol.3, 1983.
- SCHWEINHART, L.J. e WEIKART, D.P. *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15*. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1980.
- TIZARD, Barbara; BLATCHFORD, Peter; BURKE, Jessica; FARQUHAR, Clare e PLEWIS, Ian. *Young children at school in the inner city*. Londres, Lawrence Erlbaum, 1988.
- TRIVERS, Jeffrey e GOODSON, Barbara Dillon. *Research results of The National Day Care Study*. Cambridge, Abt Books, 1980.
- VINOVSKIS, Maris A. Changing perceptions and treatment of young children in the United States. IN: C.Philip Hwang; Michael E. Lamb e Irving E. Sigel (ed.) *Images of Childhood*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum, p.99-112, 1996.
- WEIKART, David P. *Quality preschool programs: a long term social investment*. Nova York, Ford Foundation, 1989. (Occasional Paper # 5)

# **Enfoques e modelos de avaliação e pesquisa no desenvolvimento de programas de atenção integral à infância**

**3**

CONFERÊNCIA

Expositor:

Sara Victoria Alvarado S.

Coordenação:

Isaac Canales

# ENFOQUES Y MODELOS DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA

Sara Victoria Alvarado S.

## **Por que investigar sobre infancia en America Latina?**

Como bien lo afirma Alberto Minujin en el Seminario "Una Agenda Social para América Latina en el Siglo XXI" (Brasilia, Noviembre 23-24 de 1995), cada día se hace más clara y evidente la idea básica de "la necesaria centralidad de la problemática de la infancia en cualquier agenda social para el Siglo XXI que pretenda lograr un desarrollo compatible con la equidad y en un contexto de paz y democracia"<sup>11</sup>. Esta idea básica cobra vigencia en el devenir cotidiano de nuestro continente y requiere ser explicitada con fuerza en tanto, por una parte, responde a una realidad dramática expresada en la situación de la comunidad en América Latina, y por otra, es exposición de un compromiso sostenido en las políticas y declaraciones internacionales en el último decenio. Vamos a analizar brevemente estos dos aspectos.

### **a. Situación de la infancia en América Latina:**

A pesar de ser la pobreza un problema de larga data en la región, es necesario enfatizar cómo los procesos de ajuste y reestructuración de los años 80 acentuaron la concentración del ingreso y elevaron los niveles absolutos y relativos de pobreza. Según datos de la CEP AL, en la década del 80, el porcentaje de pobres aumentó del 41% al 46% de la población latinoamericana. El 22% de ella cae bajo la línea de indigencia.

El impacto que el aumento progresivo de la pobreza ha tenido en la niñez tiene como marco fundamental la destrucción de los núcleos familiares y/o la incapacidad de éstos, cuando existen, para atender las necesidades básicas y de desarrollo humano de sus miembros. El impacto ha ido tomando diversas expresiones y caracterizando diferentes rostros de la pobreza infantil; ya no se puede hablar de los niños pobres de América Latina, tenemos que pensar en la pluralidad de expresiones de la pobreza en la infancia, cada una con sus características, patologías sociales y consecuencias sobre el niño y la niña mismos y sobre todos los actores que juegan un rol significativo en sus procesos de socialización.

### **b. La atención a la niñez: un compromiso sostenido en las políticas y declaraciones internacionales en el último decenio:**

En 1984, a raíz de los resultados de un estudio sobre la situación de la infancia en el mundo, presentado por UNICEF, se generó un movimiento de los gobiernos en torno al compromiso por reducir las tasas de mortalidad infantil y por incrementar la calidad de vida de los niños, fomentando programas orientados a la aplicación de la cobertura de atención y al mejoramiento en la calidad de los servicios existentes, involucrando en ellos procesos educativos con participación de la familia. A esta iniciativa han seguido múltiples eventos internacionales en los cuales se ha debatido en torno a la problemática, se han diseñado políticas y se han buscado alternativas como respuestas de solución a ella.

No obstante, es importante señalar que la comparación de las metas, planes de acción y declaraciones permite constatar que aunque existe el compromiso sostenido por solucionar los problemas de la infancia y por poner a ésta en el centro de un desarrollo con rostro humano para el continente y para el mundo entero, este compromiso está lejos de cumplirse.

### **e. El papel de la investigación:**

Las conclusiones de los dos apartados anteriores: por una parte, el constatar la pluralidad en la expresión de la pobreza infantil en América Latina; y por otra parte, la ausencia de un impacto real de las políticas sobre la situación de la infancia; ponen de manifiesto la urgente e impostergable necesidad de la investigación, la innovación, la información y el compromiso social. Estas dimensiones tienen a su base la producción de conocimiento y la formación de recursos humanos requeridos para generarlo y aplicarlo. Sólo a través de procesos investigativos serios podremos: evaluar políticas y programas, medir sus impactos, sistematizar los procesos generados; producir conocimiento real sobre la situación de la niñez de acuerdo con los diferentes

Psicóloga de la Universidad Javeriana, Master en Ciencias del Comportamiento y Doctora en Educación del CINDE-Nova University. Actualmente es la Directora de la Unidad de Postgrado del CINDE-Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Desarrollo Social. Colombia.

<sup>11</sup> MINUJIN, Alberto. *Una Agenda Social para América Latina en el Siglo XXI*. Brasilia, Noviembre 23-24 de 1995

contextos en que ésta se desarrolla (rural, urbano), según las diferentes étnias, las diferentes clases sociales, los diferentes géneros etc., permitiendo así, dilucidar las características reales de los diferentes rostros de la pobreza infantil; tener líneas de base, perfiles del desarrollo y sistemas de información para gestionar las políticas y programas, hacer monitoreo y seguimiento y poder conocer su impacto; contrastar el conocimiento que se logre acerca de la situación real de la niñez en los diferentes países y hacer estudios interculturales acerca de las diferentes áreas del desarrollo humano y social, relacionadas con el desarrollo infantil; generar, sistematizar, evaluar y diseminar innovaciones que respondan a las diversas y cambiantes necesidades de la niñez y del desarrollo humano y social del continente.

Todas estas actividades obligan a superar problemas ampliamente anclados en la tradición latinoamericana: reconceptualizar el papel de las universidades y de los centros de pensamiento y de sus relaciones con el desarrollo; superar la producción fragmentada y aislada, consolidando verdaderas líneas de investigación relevantes y significativas para el continente latinoamericano; articular en el Circuito Internacional de Ciencia y Tecnología las búsquedas sobre niñez y todos los intentos, más o menos sistemáticos, por combatir la pobreza en América Latina, ya que éstos responden a los retos del desarrollo social, y por ende a las necesidades que demanda una atención de calidad a la infancia. Dar una respuesta de calidad a las necesidades de la niñez en América Latina va a ir exigiendo, cada día más, un gran esfuerzo y creatividad dadas las tendencias desfavorables a nivel de la economía internacional; crear y/o fortalecer sólidas instituciones del conocimiento articuladas tanto en las realidades locales como internacionales y formar recursos humanos en investigación social; fortalecer redes y comunidades internacionales de investigadores en torno a la niñez; reconceptualizar, como bien lo señalara Alberto Minujin (1995), la interacción necesaria entre atención a la niñez y construcción de la democracia, rompiendo el círculo sinérgico que la ha caracterizado.

Todos los anteriores factores enunciados muestran y justifican de manera amplia la necesidad impostergable de apoyar y fomentar la investigación sobre infancia, de formar recurso humano para ella y de articular los procesos prácticos con los procesos de construcción de conocimiento. Así, la práctica podrá encontrar en la teoría una fuente de cualificación, y la teoría en la práctica su espacio de validación.

### **Pluralidad de enfoques de la investigación social: una respuesta a la pluralidad de necesidades en América Latina**

La investigación es la producción de conocimiento a través de procesos sistemáticos y rigurosos. La producción de conocimiento como todo hecho humano se constituye en un acto interesado. Siempre que conocemos, tenemos una finalidad, más o menos conciente.

Es posible que nuestro interés esté centrado en buscar las regularidades que permitan establecer las causas de un determinado fenómeno, que permitan generar ciertas leyes desde las cuales se pueda controlar el fenómeno y predecir su comportamiento. En este caso, y siguiendo los lineamientos de la escuela de Frankfurt, nuestra práctica investigativa estará orientada por un interés técnico, un interés centrado en la explicación válida de los fenómenos.

Es posible también, que nuestro interés al producir conocimiento esté ligado a la necesidad de poder dar cuenta de un determinado fenómeno, de su proceso de constitución, de su articulación con el devenir de una determinada cultura; a entender el sentido que para ciertos grupos tiene el fenómeno bajo análisis. En tales circunstancias, el quehacer investigativo estará motivado por un interés práctico, por un interés centrado en la comprensión de los fenómenos.

Es posible, además, que nuestra práctica de producción de conocimiento tenga como finalidad el develar o explicitar las contradicciones inherentes a determinadas situaciones y fenómenos sociales, favorecer la apropiación de dicho conocimiento por parte de los actores que tengan roles protagónicos en dicha situación y generar transformaciones orientadas a condiciones más libertarias y democráticas de las sociedades. En estos casos, la práctica investigativa está motivada por un interés emancipatorio, un interés centrado en la transformación de aquellos fenómenos humanos y sociales.

El interés técnico, explicativo, tiene como núcleo articulador de su desarrollo los modelos experimentales de falsación de hipótesis y los estudios descriptivos como formas de allegar información sobre el fenómeno, que permita en estadios superiores ejercer la experimentación. Su lógica de producción es hipotético-deductiva, con claros visos inductivos en su intencionalidad generalizadora. Su método partirá entonces de la **falsación de hipótesis** a partir de análisis empíricos del fenómeno bajo condiciones de control de

variables. Esta práctica es característica de lo que, siguiendo la propuesta habermasiana, Carlos Vasco ~ ha llamado un estilo Empírico-Analítico de hacer investigación.

El interés práctico comprensivo tiene como núcleo articulador de su desarrollo el modelo cualitativo de reconstrucción hermenéutica, de búsqueda de sentido. Su lógica de producción es inductiva y su intencionalidad no es de generalización, sino de apropiación y significación cultural de los fenómenos. Su método es básicamente lo que algunos llaman el círculo hermencútico, que consiste básicamente en la reconstitución del sentido de las vivencias a través de la interpretación, para lo cual, antes que controlar variables es necesario dejar jugar libremente la intencionalidad de los diferentes actores involucrados en el hecho. Esta práctica es característica de un estilo histórico-hermencútico de hacer investigación.

El interés emancipatorio y de transformación tiene como núcleo articulador del desarrollo el modelo de acción social, representado por algunos autores en el modelo de la acción-reflexión-acción. Su lógica de producción es dialéctica y su intencionalidad supera la de apropiación y significación cultural de los fenómenos, en tanto plantea la posibilidad de reconstruir o transformar dichos fenómenos hacia condiciones más humanas y justas de los actores sociales. Su método está articulado en lo que Heinz Moser llama el modelo cíclico: recolección de información-discurso-acción social cuya pretensión es lograr consensos básicos en el discurso que generen la acción transformadora sobre la realidad. Esta práctica es característica de un estilo crítico social de hacer investigación.

El estilo empírico-analítico ha caracterizado de manera más definida la práctica investigativa de América Latina desde vieja data, y se ha identificado con modelos cuantitativos. Los estilos histórico-hermeneúico y crítico-social, identificados con lo que se conoce como enfoques cualitativos, están marcando nuevos e interesantes rumbos en el quehacer investigativo del continente en las últimas décadas.

### **El Potencial de los Enfoques Cualitativos en la Investigación sobre Niñez en América Latina: Hacia la Construcción de un Nuevo Paradigma:**

Los enfoques cualitativos se han ido consolidando en un amplio movimiento de crítica al positivismo empirista que ha ido caracterizando la práctica investigativa en América Latina, a partir del cual se ha ido construyendo un nuevo paradigma en las Ciencias Sociales que acepta como guía de su enfoque metodológico los modelos de la acción comunicativa y la acción social orientados al discurso y a la transformación social.

Los modelos cualitativos implican una opción epistemológica que exige: rigor lógico en el diseño e implementación del proceso metodológico; formulación teórica seria y adecuada; vigilancia epistemológica permanente en la producción de conocimiento; reflexión crítica que rompa con las prenociones del sentido común y con las percepciones inmediatas; reconocimiento de la no transparencia de los hechos sociales; aceptación de la "verdad" como algo que se construye, que no existe en los hechos sociales.

Para lograr los fines que persigue la cualitativa como práctica social, el punto de partida del proceso investigativo tiene que estar ubicado en el conocimiento de la situación específica de los grupos. Este conocimiento tiene que ser ampliado y superado al descubrir sus relaciones con el contexto de la sociedad global y con la historia que le dio origen, proceso que sólo puede lograrse con la ayuda de la teoría y con procesos de recolección cuidadosa de información que garantice una base empírica a la argumentación de manera tal que no se caiga en "especulaciones" sobre los procesos sociales, a través del uso de técnicas innovadoras, que rescaten los procesos de comunicación activa, tales como juego de roles, talleres de reflexión, autoevaluaciones, grabación de discusiones, procedimientos sociométricos, etc. Estas técnicas tienen como requisito común la participación activa y la retroalimentación.

Las actividades investigativas trabajadas desde estos criterios arrojan muy diversos tipos de información que encuentran su relevancia en la argumentación dialógica; es decir, que la decisión de si una determinada información se toma como válida, no depende de procedimientos técnicos sino de una argumentación fundamentada en el consenso básico, en la crítica y en la certeza de que las directrices para la práctica que se derivan del discurso, generen procesos democráticos orientados a la construcción de un nuevo *statu quo* social, de unos nuevos valores y normas que regulen las relaciones entre los hombres y den origen a procesos de desarrollo social sostenible orientados a superar los problemas de pobreza en América Latina y a generar la posibilidad de unos niños y niñas sanos y felices capaces de enfrentar los retos del nuevo siglo.

<sup>2</sup> VASCO, e. *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Serie Documentos Ocasionales No. 54. CINEP. Editorial Antropus.

A pesar de la necesidad de diferenciar y clarificar los presupuestos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos en la producción de conocimiento en Ciencias Sociales, éstos no tienen por qué constituirse en posibilidades excluyentes, por el contrario su complementariedad es necesaria a la hora de abordar la complejidad de la problemática de la niñez y de sus procesos de atención, como lo demuestra la forma práctica de articular la investigación en el quehacer institucional.

El CINDE ha sistematizado su experiencia en varios tipos de práctica investigativa, cuyo análisis puede contribuir a entender la complejidad de la problemática:

- a. Investigaciones de Tipo Explorativo Descriptivo:** Se llevan a cabo en los contextos en los cuales se están realizando los proyectos de desarrollo social centrados en la atención a la infancia. El énfasis en estos estudios es doble: por una parte, la caracterización socio-económica, el examen de la dinámica poblacional, el análisis de la estructura de servicios y la revisión de la capacidad de las comunidades para atender las necesidades de sus grupos; y por otra, la determinación diagnóstica de los procesos de desarrollo del niño, el levantamiento de perfiles, el análisis de la calidad de los ambientes para el desarrollo.
- b. Investigaciones de Corte Evaluativo:** Caracterizadas por estudiar de una manera sistemática la efectividad y el impacto de los programas de desarrollo centrados en la atención a la niñez. Estos estudios permiten la identificación de indicadores sociales, de desarrollo, económicos, etc., y establecen las pautas para, por una parte, los procesos de monitoreo y control dentro del proceso, y por otra, la medición del impacto a corto, mediano y largo plazo y la validación de modelos de intervención que han sido sistematizados y que pueden ser replicados en otros contextos.
- c. Investigaciones de Tipo Experimental:** Orientadas a conocer los efectos en el desarrollo del niño, en su ambiente, en su calidad de vida, etc., de aspectos específicos desarrollados en algunos proyectos o de la implementación de un programa en una determinada población.
- d. Investigaciones de Carácter Cualitativo y Etnográfico:** Orientadas a la recuperación de procesos cualitativos de la vida de las comunidades y los grupos. Son estudios de naturaleza cualitativa y con un amplio componente de participación de las propias comunidades.
- e. Investigaciones relacionadas con la construcción de Bases de Datos de Tipo Bibliográfico y Documental:** Dirigidas a sistematizar la información teórica y práctica existente en determinadas áreas, como base para la definición de proyectos o de acciones dentro de los proyectos, y para la construcción de modelos de intervención.
- f. Sistematización de Experiencias y Estados de la Práctica:** Son estudios dirigidos, fundamentalmente, por una parte a la identificación de procesos de acción, capacitación, monitoreo, administración, etc., de metodologías de intervención, de determinados componentes de un proyecto, etc.; y por otra, a la construcción de modelos de intervención, con base en experiencias exitosas llevadas a cabo en distintos países de América Latina. Metodológicamente, en la sistematización se articula lo conceptual con lo práctico por parte de los actores de una experiencia, a través de procesos de reflexión. En el estado de la práctica se extraen los conocimientos útiles derivados de la experiencia cotidiana, con el objeto de hacerlos comunicables a otras personas que trabajan en ese campo específico.

### **Presentación de algunos estudios que ejemplifican formas de investigar en América Latina y aportan información relevante.**

ESTUDIO 1: Base de datos sobre programas de atención a la niñez de 6 años en América Latina y el Caribe<sup>13</sup>

Este estudio realizado por un equipo del Centro de Recursos y Disseminación del CINDE - Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Desarrollo Social, liderado por María Cristina García, tuvo como finalidad básica la conformación de una base de datos sobre programas exitosos de atención a la niñez

<sup>13</sup> CINDE (Equipo Investigador: GARCÍA, M.C., LARA, L.M., FANDIÑO, M.R., ESPITIA, U.I., CÁRDENAS, N.E.). *Proyecto de Base de Datos Programas de Atención a la Niñez menor de 6 años en América Latina y el Caribe*. INFORME FINAL. Presentado a: Red Latinoamericana de Documentación de Educación-REDUC. Santafé de Bogotá, Julio de 1995.

menor de 6 años en América Latina y el Caribe. En el estudio fueron seleccionados 81 proyectos, de aquellos a los que se tuvo acceso en la pesquisa.

a) *Criterios de Selección de los proyectos:* los criterios que se tuvieron en cuenta para esta selección fueron: experiencias que atendieron población menor de 6 años; programas de amplia cobertura; programas de alcance nacional o regional y programas exitosos y relevantes del nivel local con posibilidad de replica en contexto macro; programas que atendieran población de alto riesgo (pobreza extrema, abandono, niños trabajadores y en la calle, discapacitados, minorías comunitarias, etc); la problemática que le dio origen al programa es una respuesta al propio contexto; representatividad de experiencia formales y no formales; programas sobre los cuales ya se hubiese evaluación; con participación de los padres y la comunidad; con áreas de énfasis en educación, salud, nutrición, y desarrollo integral.

b) *Metodología:* El estudio se realizó en tres fases:

- Búsqueda de información, usando diversos medios de comunicación y con el apoyo de diversas instituciones de la Región.
- Sistematización de proyectos de base con un instrumento diseñado para tal fin: lectura de documentos, producción de resúmenes, adecuación del instrumento, confrontación de las reseñas con el equipo, ingreso en la Base de Datos, ajustes necesarios.
- Diseño de dos Bases de Datos por el sistema CDS/ISIS: Base 1 (PROAI: Identificación - Descriptores - Resumen - Resultados - Evaluación - Bibliografía) y Base 2 (PROAI: Identificación - Antecedentes. Contexto y problemática - objetivos - metas - Descripción: Áreas de trabajo - población beneficiaria y cobertura - metodología - Recursos económicos - Capacitación - Análisis

e) *Análisis de los Programas:*

*Instituciones Ejecutoras:* El 64% de los programas analizados son ejecutados por Instituciones del Estado; el 11% por ONG's internacionales, el 17% por ONG's nacionales y el 7% por otro tipo de organización. La amplia acción *estatal* a través de Planes Nacionales, programas de presidencia y/o de los Ministerios de Salud, Educación, Familia, Asistencia Social y Trabajo; pone de manifiesto el compromiso de los gobiernos con la infancia. La acción del Estado garantiza menor sostenibilidad en los procesos, amplia cobertura geográfica y de población. La coparticipación de los *ONG's Internacionales* representa no sólo la oportunidad de apoyo financiero para los programas, sino también las posibilidades de intercambio de experiencias y materiales y la asesoría técnica. Las *ONG's Nacionales* aparecen como expresión innegable de ese fenómeno sociológico de la nueva realidad institucional en América Latina, caracterizado por la "alternatividad" a las políticas del Estado y de las instituciones formales de la sociedad; autonomía y pluralidad.

*Fecha de Iniciación:* Sólo dos programas iniciaron su trabajo antes de 1970 y continuaron vigentes: el Programa del Vaso de Leche en Venezuela y el desarrollado por la Fundación Mexicana de Apoyo Infantil - FAI

El 18% de los programas iniciaron en la década del 70, el 31% en la del 80 y el 44% en la del 90, situación que muestra por una parte la corta historia recorrida, pero por otra, el incremento progresivo en el interés por la niñez en América Latina.

*Campos de trabajo:* Para el análisis de este factor los proyectos se subdividieron en Áreas, Dimensiones y Problemáticas.

### **Áreas:**

El 86% de los programas tuvieron el componente de nutrición, 83% el de salud y el 81% el de educación. En el área de *nutrición* algunos programas son compensatorios y no afectan las causas reales de la desnutrición, pero la mayoría de ellos tienen como componente intervenciones educativas y de desarrollo del niño. En *salud*, la mayor parte de los programas apuntan a garantizar la supervivencia infantil, ampliando coberturas de asistencia en inmunización, captación temprana de la madre gestante, atención materno-infantil, promoción de la lactancia materna, atención a diarreas e infecciones respiratorias. Estos programas en general pretenden reducir las enfermedades inmunoprevenibles, la difusión de mejores hábitos de higiene y alimentación, incrementar la demanda de los Centros Asistenciales. A *nivel educativo* los programas ofrecen alternativas convencionales y no convencionales. El 56% son programas alternativos de madres comunitarias que realizan acciones de estimulación, afectividad, nutrición, salud y juego, pero que en gran medida carecen de un componente pedagógico y de desarrollo de la inteligencia de calidad. Este componente está mejor desarrollado en las experiencias de preescolar que conjugan programas curriculares



con procesos de atención integral. Estos programas representan el 35% de la Base de Datos. El 41% trabaja programas de estimulación temprana, con un fuerte énfasis en niños menores de 3 años.

El *Desarrollo Integral del Niño* se considera en el 73% de los programas que combinan atención a las necesidades básicas con el favorecimiento multidimensional del desarrollo. Los altos porcentajes obtenidos para salud, nutrición, educación y desarrollo integral se relacionan con las declaraciones y lineamientos en pro del desarrollo intelectual y psicosocial del niño, que aparecen en 51 de los programas analizados. Esta perspectiva integral ya no tiene corte experimental o piloto, sino que constituye una línea definida y apropiada por los programas. El 36% de los programas de desarrollo integral incluyen acciones orientadas al *saneamiento ambiental*. El 34% de las experiencias se preocupan por la promoción y protección expresa de los derechos del niño y el 10% desarrollan como énfasis la orientación y asesoría legal. Sólo el 15% de los programas incluye el componente de la *investigación* como opción para validar sus propuestas y/o para generar conocimiento sobre las diversas dimensiones del desarrollo infantil.

### **Dimensiones del Desarrollo Infantil:**

El componente de *socialización* (58%) aparece como el más destacado, enfatizando dimensiones como las pautas de crianza; la recuperación de costumbres, creencias y valores; la resignificación simbólica de las expectativas que sobre el desarrollo de la niñez tienen las poblaciones. El 56% trabaja como dimensiones el *Desarrollo Cognitivo* y el *Desarrollo afectivo*. El 44% incorpora la dimensión *lúdica*.

### **Problemáticas:**

El 91% de los programas enfrentan la problemática de la *pobreza*, como fenómeno de privación y necesidad. La *atención materno-infantil* y neonatal se incluye en el 43% de experiencias. El 46% atiende la problemática del trabajo conjunto de los dos padres con el consecuente *desplazamiento de la función socializadora* a otros agentes y/o instituciones sociales. El 32% de los programas trabaja con perspectiva de *género*. La atención a los niños con necesidades específicas de *atención preventiva* por ser de alto riesgo social, está representada de la siguiente manera: el 17% trabaja con estrategias de sobrevivencia para *niños trabajadores*, que ejerce *prostitución, robo, mendicidad y violencia*; el 20% trabaja acciones preventivas con *niños de la calle*; el 16% trabaja con niños *institucionalizados*, el 22% con menores víctimas del *maltrato* y el 19% con niños *huérfanos o abandonados*. El 17% de las experiencias están orientadas al trabajo con niños *víctimas del conflicto armado*.

*Población Beneficiarla:* Es importante aquí hacer la observación referida a la ausencia de una categorización común de los rasgos etéreos en las diferentes experiencias y de un criterio común a la hora de definirlo, por lo que no se puede dar estimativos generales a este nivel. El 56% de los programas tienen cobertura nacional, el 21% cobertura local, están ubicados básicamente en los barrios marginados de las ciudades capitales; el 19%, cobertura departamental o provincial; y sólo el 4%, cobertura subregional (PROANDES, Región Andina y Proyecto Colaborativo de Investigación entre ONG's, como Sur). Tres de los 81 programas son de naturaleza internacional.

En términos de su magnitud los programas pueden clasificarse así:

- Proyectos micro que atienden entre 50 y 500 niños (10%).
- Proyectos de mediano cubrimiento entre 501 y 10.000 beneficiarios (25%).
- Programas de gran cubrimiento 10.001, hasta 1.000.000 (33%).
- Programas de cobertura masiva de 1.000X00 hasta 10.000.000 (7%).

Esta clasificación no reviste la confiabilidad esperada porque muchos de los proyectos reportan las metas esperadas, o la población atendida sin señalar número de años implicados, etc. El 20% de los programas se desarrollan exclusivamente en zonas urbano-marginales, el 7% únicamente en sectores rurales y el porcentaje restante incluye trabajo en los dos contextos.

*Metodología:* La Metodología incluye los agentes y las modalidades:

### **Tipo de Agentes:**

El 72% de los programas trabajan con agentes externos; el 72% trabajan con líderes, voluntarios, multiplicadores y promotores de las comunidades; porcentajes que expresan por una parte, el uso del conocimiento especializado, y por otra, la alta participación comunitaria. En el 63% de las experiencias aparece la madre como el principal agente, lo que sigue mostrando el papel socializador que prevalece en la mujer, con todo el reconocimiento, pero también con los límites que ello implica. El 61% de los programas

toman a los padres y a las familias como agentes para la atención infantil. El 57% de las experiencias plantean al maestro como el principal agente, especialmente en las experiencias formales de preescolar. En el 49% se trabaja con el apoyo de agentes externos paraprofesionales, quienes se encargan de la formación de líderes y promotores comunitarios.

### **Modalidad:**

En un 40% de los proyectos resultan destacadas las modalidades de atención institucional formal al niño. En el 61% de los proyectos se brinda atención institucionalizada dentro de modalidades alternativas. En el 46% de los proyectos hay experiencias de atención no institucionalizada. Esta situación parece responder al apoyo que se le presta a las modalidades alternativas y no institucionalizadas, que contribuyen a superar la situación según la cual necesidades de cobertura a la niñez marginal desbordan la capacidad de las modalidades institucionalizadas de carácter formal, además de los altos costos que éstas representan y del recurso humano que demandan.

El gran impulso que registran los programas de atención no formal o alternativo se constituyen en vías democráticas para la presencia activa de las comunidades, que movilizan recursos humanos insospechados en los sectores deprimidos, desarrollando estrategias de mutua ayuda con redes sociales como "factores protectores del desarrollo". Esa amplia participación de la mujer y el auge de propuestas alternativas de atención, muchas veces, constituye la vía de legitimación por parte del Estado de los recursos desarrollados por las poblaciones para asegurar su bienestar y mantener su calidad de vida. Sin embargo, está claro que sólo la voluntad política y la materialización de los discursos de la focalización sobre los sectores prioritarios, la participación ciudadana, la descentralización administrativa y la actualidad de lo social pueden resolver lo que comunidades y ONG's intentan mancomunadamente.

La modalidad de atención al niño que al parecer ha resultado más exitosa y que ha sido generalizada con diferentes nombres en la región es la de los hogares comunitarios.

### **Capacitación:**

El componente de capacitación es prioritario para los programas. El 88% la ponen en práctica, involucrando a los diversos agentes de manera continuada y actualizada según las necesidades y desarrollos de los proyectos.

### **Fuentes de Financiación:**

El 68% de los programas dependen del Estado; el 43% combinan apoyos del Estado y de agencias internacionales que movilicen convenios bilaterales con los gobiernos; el 20% de los programas están financiados por ONG's nacionales y locales; el 20% por ONG's internacionales; el 5% provienen de las Iglesias; y el 21% están financiados por otro tipo de instituciones tales como universidades, federaciones, organizaciones comunitarias, etc.

### **Logros:**

Los logros reportados por los programas son los siguientes: la participación de la familia y la comunidad (42%); la ampliación de cobertura (38%); la sensibilización social para con las problemáticas de niñez (31%); la ampliación de programas (22%); la coordinación interinstitucional (22%); la sustentabilidad y anclaje de los proyectos dentro de las comunidades (17%); la sistematización de experiencias (10%); la validación de diseños curriculares y de material educativo (10%); el paso de ser proyecto alternativo y pasar a formar parte de carácter institucional (9%); la concientización y cambios en pautas y prácticas de socialización y la replicabilidad en otros contextos (1%).

### **Dificultades:**

Las dificultades reportadas por los programas son en su orden: restricciones presupuestales (23%); limitaciones de cobertura (22%); problemas en la capacitación (20%); problemas en la evaluación y sistematización (15%); deficiencias en la administración (14%); errores en las metodologías de trabajo (11%); falta de continuidad por cambios políticos (7%); incidencia de los conflictos sociales, especialmente de carácter armado (6%)

## **Evaluación:**

El 86% de las experiencias realizan procesos de evaluación. Los restantes la enuncian, pero no asignan tiempo y recursos para ello. El 60% reportan evaluaciones de proceso, el 37% de impacto y el 26% de costo-beneficio.

ESTUDIO 2: Estado de la práctica, el caso colombiano: Los hogares de bienestar - la interacción pedagógica madres comunitarias-niños .

Esta investigación forma parte de un Macro Proyecto Internacional liderado por el REDUC, Chile. El compromiso del CINDE se centró en el caso Colombiano. Para su realización, se dio una fase inicial de motivación y diseño conjunto del proyecto, respetando algunas especificidades para los distintos países. Se revisaron como punto de partida: el documento "Cosechando Experiencias: Producción de estados de la Práctica en Educación Inicial en Cinco Países Latinoamericanos" (CEDEP, 1992) y el diseño inicial que cada país planteó.

## **Objetivos.**

- a) Recuperar los aprendizajes y conocimientos pedagógicos derivados de la práctica cotidiana de las madres en su interacción con los niños, en los Hogares de Bienestar.
- b) Hacer comunicables estos aprendizajes y conocimientos pedagógicos recuperados a otras personas que trabajan en el mismo campo.

Características Metodológicas:

- a) Diseño muestral que toma como unidad básica la Regional de ICBF. Se trabajó en Bogotá (Ciudad capital, mayor número de Hogares de Bienestar, características de gran urbe, situada en el altiplano andino, con migración de diversos orígenes del territorio nacional); Chocó (contexto rural o semi-urbano, población pequeña, etnia negra, condiciones de marginalidad extrema); y Caldas (ciudad intermedia, regional exitosa en el programa Hogares de Bienestar, raza "paisa" de gran empuje en el desarrollo y colonización del país).
- b) Se trabajó a nivel comunitario y de asesores.
- e) Se trabajó con pequeños grupos, privilegiando profundidad, en un trabajo periódico y continuo.
- d) El foco temático fue el componente pedagógico en los procesos de interacción madre comunitaria-niño.
- e) Se trabajó con base en guías de trabajo y dentro de la estrategia de talleres por coordinadores regionales de la investigación. Los temas de las guías fueron: actividades intencionalmente pedagógicas, actividades cotidianas para lo pedagógico y formativo, capacitación sobre dichas actividades y organización institucional del programa.
- f) Se realizaron talleres de inducción y del equipo de coordinadores a nivel internacional y nacional, de carácter participativo.
- g) Para el registro de los datos se usaron las técnicas de grabación y transcripción.
- h) Con base en los datos se determinaron las categorías alrededor de las cuales se organizaron los aprendizajes significativos. Las categorías trabajadas con las madres fueron: desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje, social, desarrollo afectivo y lúdico; y las categorías trabajadas con los asesores: capacitación, asesoría y seguimiento, relación madre-asesor y relación madre-niño.

## **Algunos Resultados:**

- Los niños aprenden de su contacto con el mundo, a través de la exploración en las actividades cotidianas, a través de las preguntas al adulto, a través de las actividades organizadas por las madres como visitas al barrio.
- Desarrollar la memoria, la imaginación y la fantasía de los niños; aumentar su vocabulario, explicando cada vez que sea necesario el significado de las palabras del adulto o hablando de lo que se hace, se come, etc. Usar el lenguaje para explorar el mundo y para aumentar la información que el niño tiene sobre él. Desarrollar la capacidad de escucha y la expresión verbal de los niños.

<sup>14</sup> GARCÍA, M.C. y Col. *Estado de la Práctica. Caso Colombiano: Los Hogares de Bienestar. La Intercación Pedagógica Madres Comunitarias-Niños*. Realizado por el CINDE, Colombia. 1995.

- Desarrollar la capacidad del autocuidado y de respetar las normas, la disciplina y la responsabilidad, el compartir y el ser solidario. Darle mucho afecto al niño, fomentar la comunicación, ponerle atención al niño, promover la presencia de figuras masculinas. Jugar con el niño, fomentar su creatividad.
- La importancia de la capacitación a través de talleres, que amplíen la formación pedagógica de la madre (su rol de educadora, la acción pedagógica; mejorar el seguimiento; convertir la relación asesor-madre en un proceso de negociación e intercambio permanente.

**ESTUDIO 3:** Enlazando las agrupaciones que trabajan en el campo de niñez en América Latina<sup>15</sup>

El documento del que se presenta aquí una síntesis, y que fué elaborado bajo la asesoría técnica de Bob Myers (Consultative group) y de Marta Arango (CINDE), es el resultado de la iniciativa del Consultative Group, el CINDE, UNICEF y UN, por generar un encuentro que contribuyera de manera efectiva en la intención de muchas instituciones por superar el aislamiento relativo que caracteriza el trabajo en el campo de atención a la infancia en América Latina.

**Objetivos:**

- a) Identificar las redes de instituciones o personas que trabajan en el campo de atención a la niñez y/o el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones física, psicológica o social.
- b) Buscar el intercambio, la complementación y coordinación de acciones, que potencien los esfuerzos de **cada** red.
- e) Identificar tipos de información que pueda ser diseminada entre las redes.
- d) Realizar un mapa del tipo de propuestas, estudios y acciones que se estén desarrollando con el fin de ubicar vacíos > evitar duplicidades.

**Algunos Resultados:**

- a) Las 17 redes analizadas se clasificaron en cinco categorías: organizaciones internacionales no gubernamentales que agrupan proyectos en diferentes países, organizaciones nacionales afiliadas a una organización internacional, organismos internacionales, dependencias especializadas de un organismo internacional y redes regionales que agrupan organizaciones o proyectos de diversos origen con fines de intercambio.
- b) El campo de actividad se clasificó en proyectos de atención a la infancia (14), Investigación (11), información (10), capacitación (9), y opinión (2).
- e) La cobertura geográfica de las redes es de carácter regional (6), internacional (9) y nacional (12).
- d) El tipo de actividades desarrolladas por las agrupaciones son: reuniones de sus miembros (12), sistematización de información (12), diseminación de información (12), capacitación (11), encuentros amplios tipo congresos (9), manejo de bases de datos e intercambio (9), publicaciones (6), sesiones de trabajo interinstitucional (4), convenios interinstitucionales (4), correo electrónico (1) y atención de denuncias (1).
- e) Los objetivos señalados por las agrupaciones pueden categorizarse en seis grandes grupos: apoyo técnico o financiero a los proyectos de atención a la infancia; realización de proyectos de protección al menor; defensa de los derechos del niño; proporcionar información y conocimiento a proyectos; intercambio y coordinación entre instituciones o programas para la infancia; y, cooperación técnica con gobiernos en la operación de proyectos y capacitación.

**ESTUDIO 4:** Prácticas de crianza en Antioquia: Un estudio de caso en cuatro municipios <sup>6</sup>.

Naturaleza del estudio:

El estudio constituye una aproximación cualitativa-interpretativa articulada en la comprensión de los universos simbólicos y las formas de representación que están a la base de las prácticas de vida de los grupos humanos, como condición para generar procesos transformadores. El diálogo dentro de este enfoque se constituye al mismo tiempo en principio y en método, lo que explica el lugar privilegiado que se le dá a la entrevista, individual y focal. El problema a investigar es en sí mismo una elaboración, un producto, que a manera de tejido se vá construyendo a medida que se profundiza en la búsqueda.

<sup>15</sup> ARANGO, M. Y MYERS, B. *Enlazando las Agrupaciones que trabajan en el campo de la Niñez en América Latina*. Consultative Group-CINDE, Colombia, 1993.

<sup>16</sup> ARANGO, M, LUNA. M.T. Y PEÑARANDA, F. *Prácticas de Crianza en Antioquia: Un Estudio de Caso en cuatro municipios*. Presentado por el CINDE para la Secretaria de Educación de Anatioquia. Medellín. 1996.

### Objetivos:

- a) Identificar, describir y evaluar, desde el punto de vista de su aporte al desarrollo sano e integral de los niños, las prácticas de crianza que actualmente implementan con sus hijos menores de 6 años, las familias de zona rural, de algunos municipios antioqueños.
- b) Recuperar tradiciones en el plan de las creencias, las costumbres y las acciones que dan cuenta de la crianza infantil.

### Proceso seguido:

La primera tarea consistió en hacer una revisión conceptual sobre el problema, con el fin de identificar unas primeras categorías que orientaran el acercamiento empírico al objeto de estudio. En este contexto se entienden las categorías como aquellos sectores de realidad en los cuales se necesita ganar comprensión, para recomponer, a partir de ellas, la totalidad de lo estudiado; se trata de un proceso que se mueve entre lo inductivo y lo deductivo.

Las *categorías iniciales* del estudio fueron: condiciones de la vida de la familia, relaciones familiares, condiciones de salud y nutrición, parto y planificación familiar, salud, desarrollo psicossocial. El interés se centró en los conocimientos de las familias y en las prácticas que en torno a dichas categorías se estructuran. Dada la naturaleza del estudio, a nivel de método, se escogió la entrevista individual a madres, el trabajo con grupos focales en los que estaban representadas las madres, funcionarios del sector educativo, funcionarios del sector salud y los niños vinculados al Programa PEFADI.

Como *instrumento* básico se adaptó aquel diseñado por Gerardo Rolaff y utilizado en la Investigación realizada en Ecuador en 1991 y 1992 con el auspicio de UNICEF. La razón de esta selección fue la de considerar más pertinente el uso de instrumentos validados en contextos más amplios que permitan hacer comparaciones entre diferentes grupos humanos. El instrumento sirvió de guía para el diálogo con las madres. Para la observación se utilizó el diario de campo.

Todas las entrevistas fueron grabadas y procesadas en un primer momento a través del Etnograph. Las etapas posteriores del análisis se convirtieron en una verdadera tarea de tejido conceptual, para generar una entramado comprensivo sobre el objeto.

### Población:

Se trabajó con 4 municipios y en cada uno de ellos con 8 veredas. Estos municipios representaron al departamento en cuanto casos, susceptibles de contener a su interior formas de vida contextualizables en marcos culturales más amplios. La pretensión del Estudio no fue generalizar, sino, por el contrario, focalizar para lograr una comprensión progresiva del asunto de la diversidad cultural, pero al mismo tiempo reconociendo que las microculturas se articulan en un entramado cultural más amplio que puede reunir elementos comunes. En este sentido, esta es una investigación prepositiva, que puede señalar elementos e hipótesis que orienten nuevas búsquedas en otros contextos.

Se trabajó con 32 familias vinculadas al PEFADI que tuvieran en crianza hijos entre 0 y 3 años, en razón a que ésta es una etapa del desarrollo en la que se plantean necesidades básicas para la supervivencia y la intemalización del mundo, por lo que en ella la familia tiene un papel especialmente protagónico.

El grupo seleccionado estaba conformado por familias campesinas, 29 de ellas con padre y madre y 3 con mujer como jefe de hogar, 14 familias tienen entre 2 y 3 hijos, 8 familias entre 4 y 6 hijos y 2 familias más de 7 hijos. El ingreso familiar es aportado principalmente por el padre, excepto en los casos con jefatura femenina. La edad de las madres va de 18 a 41 años. La tendencia mayor en la escolaridad es el 5° de primaria. La labor principal de los padres es la agrícola y la de las madres el cuidado del hogar. Son familias de bajos ingresos económicos, con viviendas mal dotadas para las necesidades.

### Referente conceptual:

Conceptual mente el Estudio sobre prácticas de crianza se ubica en el marco general del desarrollo humano, y dentro de él, en los procesos de Socialización, como formas y escenarios en los que se constituye el sujeto en el seno de múltiples interacciones, al mismo tiempo que constituye y significa su cultura y participa en la construcción de su realidad social. El estudio retoma la concepción ecológica del desarrollo propuesta por

U. Bronfenbrenner, donde los ambientes familiares y sociales cobran especial importancia como contextos del desarrollo. Se dá una mirada a las esferas del desarrollo humano desde lo madurativo, erótico-afectivo, cognitivo, lúdico-estético, lingüístico-comunicativo, productivo-laboral, ético-moral y político.

En este panorama "las prácticas de crianza constituyen el conjunto de acciones que los sujetos adultos de una cultura realizan, para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los sujetos, igualmente activos, pero más pequeños del grupo. Estas obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento, y al igual que éstas tienen un carácter orientativo del desarrollo".

### **Algunas conclusiones:**

Se reconoce en primer lugar, que aunque existen diferencias en ciertas creencias, costumbres y prácticas relacionadas con la crianza infantil, entre las comunidades de los cuatro municipios de referencia, existen patrones comunes de orden cultural en relación al papel del padre y de la madre, a la educación en perspectiva de género, a la comunicación intrafamiliar, a la educación moral y afectiva de los niños fundamentalmente.

El padre y la madre cumplen los roles tradicionalmente reconocidos en su función de paternar y maternar. Indiscutiblemente el cuidado de los niños y su crianza siguen siendo tareas eminentemente femeninas, pese a que las mujeres reconozcan la participación fragmentaria de los hombres en algunas de las actividades. Pese a que para estas mujeres parece abrirse la expectativa de reconfigurar los roles masculinos y femeninos en la crianza, existe una fuerte tendencia a considerarlos válidos en cuanto a repertorio simbólico inscrito en la tradición.

Quizás por esta razón, la educación infantil en perspectiva de género, transmite estos repertorios, convirtiendo la educación en estrategia de legitimación de los mismos. Las niñas son educadas para ser como su madre y los niños para ser como su padre, entendiendo los conceptos de "su madre" y "su padre" como categorías culturales. Claro está que no se puede negar que las formas tradicionales de pensar lo femenino han tenido que reconfigurarse y que necesariamente esta situación ha permeado a las familias rurales, fundamentalmente a través de los medios de comunicación. Por esta razón, los juguetes como instrumentos de acceso al rol de género parecen estar ampliando sus fronteras, de uso para niñas y niños, así como también, la educación y particularmente la escolarización se van constituyendo en necesidades de "todos" los niños, independientemente del género.

La planificación familiar, como práctica fundadora de la familia, es un asunto frente al cual se experimenta una tensión en la vida de pareja; no obstante, reconocemos un avance en la conciencia que las mujeres han ganado en cuanto a su derecho a decidir no sólo por el método, sino por la práctica en sí, y un avance en la conciencia de los hombres en relación a su derecho de ejercer o no la paternidad, lo que ha implicado un aumento en el uso de métodos anticonceptivos masculinos (recordemos los datos sobre la vasectomía y los preservativos) y una mayor capacidad de hacer de esta decisión un asunto de pareja, es innegable que se mantiene la tendencia a realizar esta práctica preferentemente a través del cuerpo femenino, y a decidirla desde la conciencia masculina.

El aborto es una práctica no legitimada culturalmente; existen argumentos de carácter ético-religioso y legal, que sitúan al aborto como algo admisible únicamente desde factores naturales-orgánicos que puedan causarlo. Una vez la gestación se ha iniciado se sigue adelante con el proceso, así éste no haya sido producto del deseo; de alguna manera, el argumento del deseo divino sigue siendo en éste y en otros campos, suficiente para aceptar la situación.

La gestación es asumida como un proceso natural, por lo tanto la sensación de enfermedad no está asociada con esta etapa; sin embargo, subsisten creencias en relación a cierta sintomatología de tipo físico y emocional que se considera válida. Los síntomas, con todas las molestias que conllevan, son considerados como algo propio de la gestación; es el caso de los mareos, el desaliento, el rechazo a las comidas y los antojos.

En general, se observa un fortalecimiento de la credibilidad y uso de los servicios institucionalizados de salud, no sólo durante esta etapa, sino a lo largo de la vida del grupo familiar. El acceso a éstos se encuentra condicionado más por factores económicos y geográficos que por aspectos motivacionales.

Las prácticas alimentarias han sido objeto de resignificación cultural; se evidenció un interés especial por el balance nutricional como eje de una buena alimentación, superando conceptos tradicionales relacionados con la claridad y la frecuencia. El balance y la variedad son los criterios más significativos para la alimentación familiar. Una vez más los obstáculos que se esgrimen, en el caso de posibles deficiencias, son especialmente de orden económico. Vale la pena mencionar que en general no se tiene una adecuada

información sobre los signos de la desnutrición, lo que podría traer dificultades para la detección e intervención del problema.

La automedicación con productos farmacéuticos es practicada con regularidad, aunque en casos y con fármacos, que aparentemente no implican riesgos. La utilización de personal empírico ha ido perdiendo significación dentro del grupo.

Aunque como se mencionó, los servicios médicos institucionales han ido ganando un importante reconocimiento, no siempre pueden ser utilizados, por factores ya enunciados, para la atención del parto y el control al desarrollo infantil. La partera sigue siendo importante dentro de la comunidad.

Preocupa el insuficiente conocimiento que las mujeres tienen sobre los aspectos fisiológicos del parto, y sobre las condiciones, procedimientos de éste, tanto en relación al control de situaciones relacionadas con ella como con el recién nacido.

Se evidencia una ganancia importante en cuanto a la responsabilidad personal en la conservación de la salud, pese a esto, existen condiciones que obstaculizan la utilización de los servicios de salud, desde la conciencia de la conservación, y no desde la tendencia de la curación como efectivamente sucede.

Por estas razones, el control al desarrollo infantil es realizado en alto grado desde el hogar, con la salvedad de que en la actualidad las madres poseen algunos conocimientos que les permitirían identificar problemas sencillos de retrasos a este nivel, con la ventaja de que reconocen la importancia de la intervención médica en caso de dificultades.

Existen concepciones adecuadas respecto a la importancia de ciertos hábitos como la higiene y el vestido; desafortunadamente variables de orden económico dificultan un acceso suficiente a las condiciones de protección y abrigo relacionadas con el vestido.

La comunicación familiar y el desarrollo moral y afectivo son los campos más álgidos en la crianza de los niños; se identifican al respecto prácticas inadecuadas, pese a que en muchos casos los saberes que las madres poseen deberían orientar hacia prácticas más sanas. A pesar de esto se refleja una apertura hacia el diálogo como estrategia válida para la resolución de los conflictos implícitos en la vida familiar en general, y en especial en la crianza de los niños, además que se reconoce expresamente la importancia y necesidad de la educación para cualificar la interacción con los niños y favorecer un mejor desarrollo de éstos.

Para finalizar, es evidente que la tradición en la crianza de los niños empieza a mostrar fisuras, que precisamente deben ser aprovechadas para posibilitar el acceso de las comunidades rurales a formas de vida cualitativamente mejores, y a condiciones de desarrollo más justas y equitativas.

#### ESTUDIO 5: Estado del arte en Antioquia<sup>17</sup>.

El estudio del estado del arte en Antioquia fué realizado en cuatro pasos: identificación de estudios; análisis y categorización por campos específicos del conocimiento; interpretación de los investigadores en cada una de las categorías; presentación desde un solo campo teórico crítico del estado del conocimiento sobre la educación inicial.

#### **Categorías de análisis:**

##### Desarrollo Infantil:

- Componente de *desarrollo lingüístico* (13 investigaciones) que abordan temáticas relacionadas con la lecto-escritura, la literatura infantil y la escritura. Se privilegia el enfoque constructivista, como opción pedagógica para la enseñanza. Los escasos estudios de desarrollo del lenguaje exploran la relación entre éste y la literatura infantil; la exposición a programas televisivos como Plaza Sésamo; la clase social, la sobreprotección y la privación psicoafectiva y los factores psicolingüísticos.
- En la temática de *desarrollo cognitivo* se abordan temáticas como la creatividad, los procesos de aprendizaje matemático y el desarrollo psicomotor. En los estudios sobre *creatividad* se afirma que los ambientes favorecen o limitan el desarrollo creativo; que la espontaneidad, la expresividad, la sensibilidad y la conducta lúdica posibilitan el desarrollo de la capacidad creativa, y que las sanciones, al reforzar la heteronomía obstaculizan, la potencialidad creadora. Respecto a *los procesos de aprendizaje* se encuentran estudios que analizan el aprendizaje social por modelos; la esfera lúdica como espacio y potencia del aprendizaje lingüístico; y la evaluación de las funciones básicas. A nivel del *pensamiento*
- *lógico matemático* los estudios son muy fragmentarios y se han centrado en el análisis de factores incidentes en la comprensión de la operación matemática; la construcción del concepto de número; y el

<sup>17</sup> LUNA, M.T Y ROLDAN, O. *Estado del arte en Antioquia*. Realizado por el CINDE para el CEP - Antioquia. Medellín, 1996

problema pedagógico de su enseñanza. A nivel del *desarrollo psicomotor* se encuentran estudios que abordan la música como hecho integrador que lo potencia y los recursos entre clase social y expresiones motoras del desarrollo.

- En el componente de *desarrollo socio-personal* se trabajan temáticas como la socialización, la esfera erótico-afectiva y el desarrollo emocional. Es quizás uno de los campos más descuidados en la Investigación. A nivel de la socialización varios estudios han trabajado las prácticas de socialización de las madres comunitarias en el contexto del programa HOBIS en Colombia. En estas se encuentra como el proceso de socialización está marcado por la herencia cultural y social caracterizada por una pobreza cultural que se transmite a los niños. Otros estudios exploran el papel positivo que juega la literatura infantil en el proceso de socialización del niño. En la esfera *erótico-afectiva* diversos estudios tratan de fundamentar propuestas para la educación sexual de los niños y hacen una fuerte crítica a las formas como actualmente estos procesos se viven en los preescolares, cuya práctica se centra en procesos de transmisión de información sobre el desarrollo social del niño. En la esfera *emocional-valoral*, estudios revelan problemas importantes de timidez, inhibición, temor y baja autoestima en niños de clases sociales bajas; algunos otros analizan el problema valoral indicando como su construcción sólo puede lograrse en espacios de **interacción** cotidiana en las propias prácticas sociales y no en espacios prefijados; otros estudios analizan los nefastos efectos del maltrato infantil.
- Componente *lúdico-estético* incluye temas como el arte y la lúdica. Los escasos estudios encontrados se centran en la fundamentación de propuestas pedagógicas para el desarrollo de la expresión corporal, a partir del juego. El arte infantil es prácticamente inabordable en los estudios analizados.

### **Estudios sobre innovaciones educativas y Alternativas de Atención a los Niños menores de 7 años.**

Las alternativas innovadoras son aquellos nuevos modelos desarrollados en diferentes países, por el Estado o por ONG's, y que se constituyen en formas más efectivas, participativas, menos costosas y culturalmente apropiadas para atender a la niñez en riesgo, desde la perspectiva de la "Educación para todos". Los estudios en esta línea se han centrado en dos componentes: inventario de proyectos y programas innovadores.

#### **Componente Inventario de Proyectos:**

Aquí se incluyen aquellos estudios cuya pretensión ha sido recoger y sistematizar innovaciones educativas significativas en Antioquia tales como: el caso ACAIPA (innovación adelantada por la Asociación de Centros de Atención Preescolar de Antioquia) que aborda de manera integral y participativa el problema de la educación preescolar campesina, basando su modelo en el trabajo colectivo; el CINDE, propuesta de atención al niño preescolar desde una perspectiva integral, con participación comunitaria y con un rol fundamental por parte de la familia; etc. Estos estudios analizan los principios filosóficos y pedagógicos, la metodología y acciones de las exposiciones abordadas.

#### **Componente Programas Innovadores:**

Algunas investigaciones se han referido al programa HOBIS del ICBF, analizando de él su funcionamiento, caracterizando las madres comunitarias, las políticas de participación, los factores de éxito, etc.

Otros estudios, algunos de ellos realizados con la metodología de la IAP, han evaluado y resaltado el componente innovador de muy diversos programas de atención a la niñez y han pretendido analizar el impacto logrado por estos; entre ellos quizás los de más alta significación en Antioquia han sido, a nivel estatal, los realizados sobre SUPERVIVIR (Plan de Supervivencia y Desarrollo Infantil), y a nivel de ONG's, el conjunto de investigaciones realizadas por el CINDE cuyos objetivos básicos están dirigidos a la evaluación de experiencias innovadoras de atención a la niñez con participación comunitaria: evaluación de PROMESA (Programa para el mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente), programa "Niño a Niña" etc, encontrando cómo estas alternativas han impactado de manera positiva el autoconcepto y la habilidad para resolver problemas de niños y familias y ha contribuido a mejorar el medio en el que ellos viven.

#### **Estimulación Adecuada:**

Sólo se encuentra un estudio sobre la estimulación adecuada realizada en las instituciones de Bienestar Social en el que se resalta lo inadecuado de los procesos en estas instituciones; dos estudios relativos a las madres gestantes muy ligadas al proceso del embarazo y el parto; y uno referido a las prácticas tempranas de socialización.



### **Actividades educativas:**

Se encuentran dos investigaciones, una sobre el rol de la madre comunitaria en el que se evidencia la falta de reconocimiento de su papel social y político; y otro sobre la actitud del padre varón frente a la participación en la educación de sus hijos en la que se encuentra que si bien ha habido progresos en este campo, la situación es aún muy lejana al ideal.

### **Etnoeducación.**

Se encontraron dos estudios dirigidos a la comunidad Embera-chamí y otro sobre la comunidad negra del Atrato medio que enfrentan algunos aspectos sobre procesos de socialización del niño y sobre las prácticas de crianza. En la cultura Embera se encontraron restricciones alimenticias durante el embarazo, destete hacia los 4 o 5 años, cuidado de los niños menores por los mayores, visión positiva de la guardería "uauadc" como espacio para desarrollar habilidades, implementar la nutrición y fomentar el bilingüismo, contribución a liderar mano de obra femenina; en la cultura negra se destaca la familia, el grupo local y el vecindario como agentes socializadores; no se presentan restricciones alimenticias en el embarazo, el tiempo del destete depende de cada madre, responsabilidad colectiva sobre los hijos.

### **Calidad de la educación:**

Se detectaron 13 investigaciones centradas en problemáticas tales como la evaluación, cobertura, administración, perfil de los agentes educativos, metodologías, etc. Se detecta amplia demanda no satisfecha, elevado número de niños por maestro, problemas de capacitación en los agentes educativos; metodologías, didácticas y formas de evaluación muy tradicionales, especialmente en aquellos preescolares del sector oficial.

### **Enfoques metodológicos:**

Se analizaron 109 estudios. El 74% de ellos son realizados desde el enfoque empírico analítico y el 26% son estudios cualitativos.

En el paradigma empírico-analítico sólo el 13% son investigaciones de carácter explicativo y realizadas como diseños cuasiexperimentales; el 87% son investigaciones de carácter descriptivo con muy escasa capacidad de generalización. En el paradigma cualitativo están la investigación sobre acción participativa, la etnografía, la documental y los estudios de caso.

### **ESTUDIO 6. Estado del arte en Caldas<sup>18</sup>**

De este estudio se reportan las conclusiones y recomendaciones, dado que los procesos metodológicos coinciden en gran medida con el estudio sobre el Estado del Arte de la Infancia en Antioquia.

### **Conclusiones:**

- Se podría hablar de una cierta lógica rural y tradicional en el análisis de la infancia en el Departamento de Caldas, que desconoce las relaciones diferentes en los niños, mediadas por la modernización, la fragmentación capitalista de la sociedad y por los cortocircuitos culturales contemporáneos. Al final se presentan reminiscencias rurales por lo antiguo, por la naturaleza perdida; olvidándose de las relaciones actuales, en un departamento y unos municipios que no reflejan un país solo rural sino principalmente urbano y parcialmente globalizado.

Sería necesario intentar el análisis de la infancia con métodos como el sistémico, que puedan dar cuenta de la complejidad social, pero desde una perspectiva ética-humanista (no únicamente rural). Y, en este aspecto sería clave no ver solamente el papel que los adultos juegan en la socialización de los niños, sino el papel de los niños en la resignificación material-simbólica de los adultos.

- **Las** investigaciones continúan recurriendo a los imaginarios tradicionales de 'familia', 'escuela', 'comunidad', 'niño', 'padre', etc sin dar cuenta de sus transformaciones contemporáneas, de sus resignificaciones culturales; presentando recomendaciones valorativas descontextualizadas que no dan cuenta de los momentos actuales de la socialización de la infancia que puedan sugerir perspectivas en la hibridación cultural contemporánea y que puedan responder por el amalgamamiento mismo de los imaginarios tradicionales, premodernos, que se dan como resultado del mercado de la modernización, la

<sup>18</sup> ALVARADO, S.V., DUQUE. A.V., SÁNCHEZ. D. CARDONA, D. *Estado del Arte de la Investigación sobre Infancia en Caldas*. Realizado por CINDE para el CEP-Caldas. Manizales, 1996.

tecnocratización de los problemas de la infancia y de la modernidad/postmodernidad de la sociedad, como uno de los retos de las investigaciones y acciones en pro de la infancia.

- Es frecuente la presencia de proyectos de desarrollo o evaluación de estos, presentados como investigaciones. Proyectos que a falta de una producción conceptual intencional no dan respuesta al proceso de resolución de problemas técnicos. Sin desconocer la importancia de estos proyectos técnicos, es de resaltar la necesidad de realizar proyectos de intervención con la preocupación de producir nuevos saberes sobre la infancia en Caldas, que puedan servir de una manera innovadora y contextualizada a enriquecer las acciones en pro de la infancia.

De otro lado se encontraron investigaciones que producen nuevos saberes que explican/comprenden y transforman las realidades materiales y simbólicas de la infancia en contextos particulares, con mayor o menor grado de discusión con los saberes disciplinares históricamente construidos. El primer grupo de proyectos de desarrollo y que quizás se puedan tornar en innovaciones (proyectos educativos y proyectos sociales), dada su naturaleza coyuntural y puntual y su limitación sistemática y teórica, no han contribuido a la elaboración de las políticas sobre la infancia en Caldas. El segundo grupo de investigaciones ha sido disperso por sus temáticas, no logrando impactar las políticas sobre infancia. Políticas que además obedecen a lineamientos de orden nacional e internacional que no logran ser impactadas por las acciones desde dos proyectos de desarrollo o investigaciones locales y que tampoco logran dar cuenta de la heterogeneidad local y de sus conflictos de intereses.

- Las políticas sobre la infancia están fundamentadas en teorías disciplinares que reflejan una concepción académica sobre la infancia, desconociendo las otras lecturas sobre el ser y el deber ser de la infancia de la cultura regional. Sería necesario realizar investigaciones que aborden el contexto cultural sobre la concepción de infancia recogiendo otras cosmovisiones alternativas, ya sea como resultado de la resistencia cultural o de producción creativa. Sí el panorama cultural es heterogéneo y polisémico no podrían presentarse políticas homogéneas sobre la infancia; sino que implicaría el realizar una lectura crítica sobre estas lógicas y unos procesos de concertación democráticos para el diseño e implementación de dichas políticas.

Las investigaciones realizadas en Caldas no logran aún dar cuenta de esos procesos de creatividad cultural y de resignificación de las políticas oficiales en su integralidad. La mayoría de ellas centran su interés en la valoración coyuntural de políticas dentro de los límites de la norma y no incursionan en la crítica/acción de los principios que sustentan dichas normas para intentar un juicio crítico desde las mismas políticas oficiales e inclusive las no oficiales.

- No se evidencian procesos que permitan definir modelos apropiados de atención a la niñez. En la mayoría de los casos esos trabajos son de carácter descriptivo y diagnóstico. No hay seguimiento ni evaluación de impacto a los programas realizados. Las investigaciones llaman la atención por su visión fragmentada y restringida del desarrollo del menor y la ausencia de proyectos como propuestas integrales que atiendan a las necesidades de cada grupo de edad. La atención se focaliza en los niños escolarizados descuidándose otros grupos vulnerables como el niño de la calle, el niño trabajador, el niño indígena y el grupo de edad de 0 a 3 años. Muy escasos trabajos (por debajo de niveles de significación desde  $P=0.01$ ) tienen la intención de dar respuesta de apoyo a las políticas de atención a la niñez; no obstante se alcanza a visualizar como los proyectos responden a las concepciones políticas dominantes, en las cuales se resalta el papel de la educación en el desarrollo del niño.
- Las reflexiones y acciones realizadas en Caldas son motivadas por intereses de tipo técnico y particularmente por la búsqueda de un niño eficiente en lo cognoscitivo, bajo las influencias culturales instrumentales de la sociedad contemporánea. Para contrarrestar este sesgo eficientista de las investigaciones sobre la infancia, se hace necesario realizar discusiones críticas desde la ética, la economía, la política, el derecho con un marco reflexivo desde lo artístico y subjetivo (acto estético).

En este último aspecto no aparecen reseñadas investigaciones desde la estética. Esto implicaría el ver las producciones, los procesos de formación y los niños como productores artísticos como mediadores expresivos de su cotidianidad y como actores activos de la acción comunicativa.

Sobre las concepciones valórales de los niños se hace necesario evaluaciones, construcciones y acciones éticas sobre las relaciones sociales entre los niños, niños-adultos, niños-sociedad y sobre los factores culturales que promueven u obstaculizan el desarrollo moral, de una manera sincrónica y diacrónica.

- Las investigaciones realizadas son de corte empírico analítico, sin significarse (escasos intentos) investigaciones de corte hermenéutico o crítico-social que presenten y comprendan la riqueza cotidiana

de la vida de los niños y las lecciones formales que pudieran de allí plantearse para los propios niños, los niños de otros contextos y otros grupos humanos.

Es decir, la construcción de saberes sobre las lógicas cotidianas de las interrelaciones de los niños y la sociedad, por fuera de los intereses-temas clásicos propuesto por la política oficial o los intereses académicos de las ciencias monológicas.

Construir saberes contextualizados sobre las realidades locales en diálogo, como los saberes disciplinares, donde los investigadores se dejen sorprender ( sin suspender el juicio) por la cotidianidad, es mostrar universos conceptuales no formales e interacciones polisémicas que los marcos teóricos monológicos no pueden evidenciar. Dado que cada contexto, aunque comparte fundamentaciones con lo global, se torna en contexto único e idiosincrático que puede ser mostrado y aprehendido en diálogo con lo universal.

- Son la escuela y la familia tradicionales, con formas también tradicionales de análisis, las que se evidencian en las investigaciones; son escasas las investigaciones que se preocupan por caracterizar y comprender las transformaciones de la familia y la escuela y su nuevo papel en la socialización de los niños. Además son escasas y muy puntuales las búsquedas teóricas sobre el papel de otros socializadores contemporáneos como la calle, el concierto, las discotecas, las ciclovías, los eventos deportivos y culturales, los medios de comunicación, el mercado, la telemática, etc.

Siempre lo cotidiano propone retos a la formalización sobre sus lógicas; pero en este caso se está ante una situación ya sospechosa, donde la investigación anacrónica renuncia a su papel develador de lo enajenante y de lo liberador en las relaciones niño-sociedad en el aquí y en el ahora. Más grave es el atraso creativo, si observamos que el interés que anima a muchas de las investigaciones es más en relación a requisitos académicos (pregrado-postgrado) que intencionalidades prácticas de transformación de la realidad. Se convierten los investigadores en narradores en tercera persona, de una vivencia de la que implícitamente son partícipes y donde crean sin intencionalidad alguna ideología neutral sobre los problemas de la infancia que quizás sostiene los modelos tradicionales en que se desenvuelve su práctica profesional.

- Desde las categorías explicativas, los estudios sobre la infancia en el departamento de Caldas durante la década 1.985-1.995, han venido cobrando importancia a través del tiempo muy particularmente dentro del ámbito de la educación superior y a partir de los programas de pregrado. Aquí es significativa la ausencia de investigación institucional en infancia y el abordaje de los centros de investigación en niñez donde cinco centros identificados asumen su función desde lo academista.

El énfasis en la atención se ha dado a los niños en edad preescolar (3-6 años) y al niño especial institucionalizado. Otros grupos de niños (0-3 años), el niño trabajador, el niño campesino, el niño indígena, el niño en circunstancias difíciles, etc, no se encuentran en los intereses de las instituciones que trabajan por el bienestar del niño.

Los trabajos centran su atención en la relación directa entre los problemas estructurales de orden socio-económico y la calidad de vida de la niñez. La calidad de vida depende de las oportunidades que las personas tengan para satisfacer las necesidades en todos los ámbitos de sus potencialidades y los problemas que enfrentan los países subdesarrollados que reclaman vías de solución orientadas al cambio social.

Las necesidades de los menores han sido atendidas prioritariamente desde los contextos educativos y de salud dado el énfasis que las investigaciones dan a los niños escolarizados y con menor frecuencia por los contextos jurídico, lúdico, cultural, etc.

En general las experiencias e investigaciones abordan el problema de la infancia descomponiendo cada una de las esferas del desarrollo, para hacerlas objeto de intervención. En consecuencia, los procesos de desarrollo del niño con mayor énfasis se han propiciado en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto los informes de experiencias incluyen trabajos relacionados con el aprendizaje de las matemáticas y de la lectoescritura desde el enfoque constructivista. Con el término constructivista no se pretende ignorar al genio Jean Piaget, quien como epistemólogo planteó su teoría sobre la construcción de conocimiento. Se cuestiona la didactización que se hizo de la experiencia de Piaget y sus seguidores; parecería ser que en ámbito educativo no se tuvieron en cuenta otros referentes conceptuales sobre el desarrollo intelectual y el aprendizaje y con los cuales debe hacerse hoy la discusión. Tal es el caso del marco cultural histórico en el que se ubican autores como Vigotsky, Luria y Leontiev, por mencionar los más destacados.

Un elemento a destacar es la frecuencia de las actividades lúdicas (juego, cuento, drama) como didáctica del los procesos de desarrollo del niño.

- Con relación a los agentes que participan en los procesos de socialización del menor, además del niño mismo, se enfatizan intervenciones con madres, padres y docentes-jardineras. Se evidencian algunos aportes orientados a la necesidad de transformación de los agentes como actores intervinientes en el proceso de la socialización primaria.

- Los programas realizados en la década y evidenciados por la producción teórica, no explicitan la intencionalidad de responder a una determinada política. Sin embargo a través de objetivos, población objeto y conclusiones de los trabajos, se observa que responden principalmente a las políticas generales de atención a la niñez, la educación inicial, la educación básica primaria y la salud. Esto es factor evidente de las acciones paradigmáticas que asumen los investigadores.
- A través del análisis de objetivos, estrategias y conclusiones de los 320 documentos estudiados, se concluye que las descripciones y diagnósticos representan alrededor del 50% de la producción. El porcentaje restante corresponde a propuesta de desarrollo que como proyectos educativos o sociales (innovaciones) se trabajan y a modificaciones en pautas de conducta de los agentes socializadores.

Desde los tópicos temáticos trabajados como procesos de atención a la niñez, van a la vanguardia los procesos de desarrollo del niño y su salud (36.32%), siguiéndole en orden los procesos educativos desde la educación formal (29.83%) y la educación no formal para el niño como para los agentes socializadores (25.25%); la protección como proceso que debe atender al niño en circunstancias difíciles es minimizado y descontextualizado de una problemática o ambiente de por si violento en sus diferentes contextos (8.60%).

- En la mayoría de los casos el niño es visto como sujeto de intervención de procesos investigativos de carácter técnico instrumental. El papel de agentes transformadores de la realidad social demanda otras perspectivas teóricas para el estudio del niño, como las fundamentadas en la teoría crítica.

La necesidad de un replanteamiento sobre las concepciones de desarrollo humano que superen la visión instrumental dominante presupone:

la resignificación de los programas de formación académica a nivel de pregrado y postgrado;

la redimensión de la educación no formal.

- En resumen, las investigaciones no abordan la caracterización integral de la niñez, no dan cuenta del mundo de la vida del niño desde su sentir, desde su saber, desde sus potencialidades de desarrollo y desde sus mismas condiciones de vida que permitan puntualizar la misma calidad de vida desde los ambientes y los satisfactores humanos. Se enfatiza el desarrollo cognoscitivo y el aprestamiento psicomotriz en procesos de aprendizaje. Muy pocas investigaciones abordan el desarrollo psicoafectivo por centrarse en el ámbito educativo escolarizado dada la vigencia de perspectiva tradicionales del desarrollo, que prioriza lo intelectual y la educación bancaria. Se dan algunos aportes relacionados con pautas de crianza desde procesos de salud.
- Es clara la ausencia de análisis contextual y el apoyo conceptual desde una perspectiva crítica y transformadora. Aún los mismos referentes conceptuales construidos desde posiciones tradicionales no dan cuenta de las mismas temáticas, quedándose en la descripción de procesos empíricos.
- Con el fin de generar una mirada crítica y reflexiva sobre lo que viene siendo la atención a la niñez en el departamento de Caldas, se esboza un marco de análisis sobre los problemas más relevantes que afectan al menor. La aproximación se realiza con base en la población objetivo del ICBF EN 1.995, que en su mayoría incluye a los grupos poblacionales de los estratos socioeconómicos de mayor deprivación.

La población-objetivo de menos de 7 años en el Departamento de Caldas en el año de 1.995 era de 49.719. El número de niños vulnerables durante la gestación y la lactancia en el mismo año estaba representado por una población-objetivo de 8.969 madres gestantes y lactantes. Entre los 7 y 18 años, la población-objetivo ascendía a 104.365. El total de estos tres grupos asciende a 163.053 niños con necesidades de atención especial en el departamento. De estos niños han sido mirados por la óptica investigativa aproximadamente un 13.71%.

Con relación a los problemas a los que debió responder el ICBF, las estadísticas muestran que 5.172 casos atendidos en 1.995 a través de la División Legal se relacionan con reconocimiento de la paternidad (775/5.172), alimentos (1.311/5.172), peligro físico y moral (574/ 5.172), problemas de conducta (495/5172).

Por otra parte, las situaciones de deterioro familiar que afectan la calidad de vida del niño se visualizan en la información de 1.497 situaciones atendidas desde el ICBF relacionadas en forma significativa con dificultades en las relaciones padres-hijos 510/1.497, en las relaciones de pareja 435/1.497, violencia y maltrato infantil 218/1.497 principalmente. Con frecuencia menor, y no por ello relevante, se observan situaciones familiares de drogadicción, alcoholismo y problemas sexuales.

Tomando los valores reportados por el ICBF con relación a los tipos de problemas mencionados, legales y familiares (6.669 casos) y la población-objetivo total (163.052), se tiene que el 4% de esta presenta problemas de esta naturaleza.

El análisis con relación al tamaño de la población total del Departamento de Caldas en 1.993 (1.002.438 habitantes, Danc 1.993) muestra que un 15% de la población total está en riesgo y está representada por menores de 18 años.

La problemática social que se refleja en los datos del ICBF habla de una situación de deterioro de la calidad de vida que deben comprometer a otros contextos o estamentos. El problema de la niñez en Caldas no es solamente un problema que se resuelve exclusivamente desde el sector educativo y mucho desde los paradigmas de investigaciones vigentes.

#### Recomendaciones:

- Mas que proponer la aglomeración de los diversos actores que investigan sobre niñez en Caldas y los encargados de las políticas sobre niñez, se sugiere la cualificación de la diferencia de puntos de vista alternativos y críticos que enriquezcan el debate. Creación de espacios de discusión con miras a la acción entre políticas-academia-actores cotidianos que puedan críticamente develar sus ideologías y construir nuevas elaboraciones/acciones acordes con la repolitación del concepto de infancia; y, no la presentación neutral y acrítica de las políticas y la investigaciones, que sólo haría un simulacro de políticas previamente diseñadas desde la tecnocratización que genera heteronomía en la sociedad civil. Esto supondría que los asistentes en el debate no sólo participarían como ciudadanos implicados en el tema de manera "necesaria", si no fuerzas de poder político en torno a la infancia que participan de manera intencional y formal, unida a sus implicaciones cotidianas.
- Se sugiere la promoción no coercitiva de nuevos actores-autores en los procesos de investigación. Los padres de familia, los maestros comunitarios deben participar en proyectos de investigación sobre su hacer, sobre sus roles, etc de manera que cualifiquen sus reflexiones y acciones en torno a la infancia, a partir de los procesos de participación en espacios cotidianos. La mayoría de las veces se recurre a ellos de una manera "populista" o "demagógica" para convalidar lo ya acordado; o para implicarles como causa de la crisis, no reconociendo y coartando su potencial creativo como sujetos capaces de construir posiciones alternativas. El paternalismo, el burocratismo y la autocrítica culposa, disminuyen esta potencialidad que unida a la subordinación crea los técnicos iluminadores con sus discursos técnicamente neutrales.
- La investigación debe orientarse en algunos casos al trabajo sistemático del enfoque empírico-analítico desde diseño mas amplios y desde la lógica misma de este proceso. En otros casos debe trascender a la investigación crítica aislándose de la visión restringida del diseño descriptivo para dar la posibilidad a la investigación de punta de otras visiones teóricas y otras posibilidades epistemológicas y metodológicas, en el contexto del marco cultural histórico, que apunte la investigación dentro de procesos de transformación y producción de nuevos saberes.  
Se busca aquí trascender la posición tradicional mecanicista del proceso de conocimiento.
- La acción en favor de la infancia en Caldas debe ir mas allá de la política misma en una acción interdisciplinar que se propicie desde el saber, del ser hacer de todos los actores implicados, mediante la conformación de comunidades académicas y de comunidades de investigadores que gesticulen una reflexión sobre este estado del arte en infancia en Caldas en la última década y desde esta discusión se establezcan prioridades sobre la problemática a abordar desde la investigación en la generación de condiciones para el sano desarrollo del niño caldense.
- Dado que es limitada la sistematización sobre las experiencias exitosas en niñez en Caldas, se sugiere la realización de un *estado de la práctica de acciones en favor de la infancia*, que podrán iluminar la reflexión misma al interior de las instituciones, las políticas, la comunidades académicas, los investigadores.
- Las dificultades de difusión de la producción teórica, muy restringida a la comunidad académica, ameritan la articulación de un *banco de datos* donde con base en resúmenes analíticos se sistematicen los documentos para ser articulados en las redes de información a nivel local, regional, nacional e internacional (elaboración de RAES o resúmenes analíticos). Aquí es viable el establecimiento de mecanismos de difusión en la conformación de centros de información y documentación en niñez articulados en red. Redes de atención a la infancia que podrían vincularse al REDUC en el nodo de infancia coordinado por el ONDE en Bogotá para América Latina donde se sistematizan experiencias exitosas, materiales de proyectos y producción teórica, con la implementación de estrategias de socialización que propician reuniones para debatir en torno a las políticas de atención a la niñez, abordar las bases conceptuales del quehacer y avalar las experiencias mismas.

- Fortalecer la red de *educación inicial* para generar acciones desde los espacios investigativos, académicos, de información, institucionales, como eje articulador de comunidades científicas en torno a la problemática de la infancia en Caldas.
- Dada la diversidad de temáticas investigadas (72 temas con un índice de 4.4 investigaciones por tema) que en forma dispersa, desarticulada y no inapctante abordan la mirada de la infancia en Caldas, se sugiere después de un proceso de reflexión crítica, articular la acción investigativa desde programas de investigación que den respuesta a la solución de los problemas más relevantes de la región en torno a los procesos de desarrollo y bienestar de la niñez, donde se puedan abordar diferentes líneas de investigación y a través de ellas desarrollar los proyectos. Este proceso puede articularse desde la creación de un centro de investigación en infancia o mediante la creación de una red que reúna centros que trabajan en forma directa o indirecta con el niño. Vale la pena resaltar la ausencia de estadísticas en niñez que ofrezcan una visión real de la situación de la problemática del niño en términos de dimensión de las diferentes situaciones.
- Quedan interrogantes que las investigaciones analizadas no lograron dar respuestas desde este estado del arte y que serían objeto de una mirada crítica en procesos de investigaciones futuras:
  - Cuáles son las manifestaciones culturales, lúdicas, estéticas, expresivas que permitan caracterizar el desarrollo del niño, abordar tipologías del género y la vinculación al trabajo?
  - Cómo identificar factores en torno al potencial de crecimiento, las posibilidades de desarrollo, los ambientes de aprendizaje y socialización, los contextos, los factores de riesgo, las condiciones circunstanciales difíciles a la vida del niño, los efectos del maltrato, los efectos de la privación socio-cultural, las necesidades de educación y estimulación desde un nuevo concepto de la infancia?
  - El mundo de la vida del niño es consecuente con las necesidades propias desde su sentir, cotidianidad y vivencia?
  - Cuál es el impacto de las experiencias innovadoras, de las políticas en favor de la infancia en el contexto de la política misma, de las necesidades regionales, de los intereses del niño y de los actores involucrados?
  - La actitud de los agentes socializadores en qué medida influye en los procesos de desarrollo y aprendizajes del niño desde las diferentes esferas del desarrollo humano?
  - Los efectos de la privación socio-cultural, del maltrato infantil, del abuso sexual, etc. cómo son manejados en la cotidianidad del niño?
  - Hacia donde apuntan los escenarios educativos y sociales en los roles asumidos en la socialización, la educación y la atención a la niñez?
  - Cómo se comunica el niño con su mundo inmediato y cómo internaliza su acción cotidiana?
  - Cómo apropian y reconstruyen los actores sociales los espacios de socialización desde la escuela, el hogar, la familia, el barrio, la comunidad, la calle, etc?
  - Qué fundamentos educativos emergen al interior de las estrategias de desarrollo del niño en la dimensión de su expresión estética y lúdica?
  - Cómo trascender la perpetuación de valores, pautas de socialización que caracterizan a los agentes socializadores y que perpetúan el paradigma de lo innegociable o incontestable?
  - Cómo trascender nuevas formas de visión del mundo desde la construcción creativa de valores en los primeros años de vida del niño?
  - Qué fundamentos ético-políticos se evidencian en las propuestas de atención a la niñez desde la política?
  - Qué podemos hacer por los niños y niñas desde la razón crítica de su propia conciencia social, humana y educativa?
  - Los modelos para trabajar con la infancia se proponen como alternativas reales a las condiciones de vida de los niños para su calidad de vida?
  - Cómo encajan los nuevos paradigmas de interpretación del acto cultural en la relación niño-agentes socializadores?
  - Las instituciones, como perpetuadoras incondicionales del consenso político, asumen un rol de liderazgo en la constitución de la sociedad civil como garante de la objetivización niño-cultura?
- La investigación en niñez en el Departamento de Caldas debe reevaluar su acción *praxiológica* en la búsqueda de alternativas epistemológicas y metodológicas que apoyen lo *conceptual* y lo *contextual* de las problemáticas, que por una lado no agoten la investigación en lo descriptivo, como se visualiza en la

década analizada, como tendencia y por otro lado permita abordar otras posiciones teóricas que posibiliten el romper el círculo de la *perpetuación y reproducción* del mismo conocimiento. Esto ha estancado la posibilidad de crecimiento y construcción del saber mismo que articule acciones más consecuentes con el propio niño.

- La investigación en Caldas debe así, centrar su atención en diferentes procesos del niño.
  - El perfil del niño caldense desde sus diferentes esferas del desarrollo; donde se estudien y experimenten básicamente procesos de desarrollo cognitivo desde la posibilidad de trabajo con estrategias que potencien el desarrollo y propicien la maduración de las estructuras intelectivas en el marco del desarrollo afectivo, con experiencias ya validadas y apropiadas desde la lúdica infantil como la trabajada por CINDE - Juega y Aprende a Pensar.
  - Las pautas de crianza desde estudios comparativos y transculturales.
  - Procesos de articulación del niño con la escuela primaria.
  - Niñez y violencia.
  - Evaluación de las diversas alternativas convencionales y no convencionales, estatales y no estatales de atención a la niñez.
  - La situación del niño indígena.
  - Factores de riesgo asociados a retardos en el desarrollo que inciden en la maduración y el proceso de aprendizaje.
  - Consolidación de ambientes para el sano desarrollo de los niños.
  - Procesos de interacción familiar que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo del niño.
  - Actitudes de los agentes socializadores frente a las estrategias innovadoras para el desarrollo del niño.
  - Procesos de salud comunitaria con participación de los agentes de socialización.
- Caldas debe hacer presencia local, regional, nacional e internacional en eventos de socialización de su quehacer en Infancia donde se dé cuenta de la producción regional.

Se sugiere la alternativa de participación en los Simposios Lationamericano en Infancia organizados por la O.E.A. desde hace cinco años en Chile, Perú, Costa Rica, Brasil (este último a realizarse este año).

- La formación de un nuevo hombre constructor de su realidad, que haga uso de la innovación, la conciencia colectiva, la ética ciudadana, para identificar nuevos problemas y nuevas alternativas de solución en la sociedad del futuro, debe mirarse desde los procesos de desarrollo tecnológico que el país demanda desde lo internacional, lo nacional, lo regional y lo local, donde la mirada a la infancia en "el círculo de la pobreza" se debate entre el desarrollo de necesidades básicas vs desarrollo de las potencialidades básicas.

La infancia como pretexto del desarrollo amerita desde la cultura misma el reconocimiento de los escenarios en que se desenvuelve la cosmovisión infantil. Es pertinente dar una mirada crítica a la academia como centro focalizador de la investigación en infancia en Caldas para resignificar sus programas de formación en el marco de la política, los procesos de cambio, el desarrollo de la ciencia y desde visiones más holísticas iniciar la discusión de las estrategias de atención a la infancia desde respuestas de extensión, promoción, cambio estructural, cambio radical.

- Se amerita el fortalecimiento local a las políticas investigativas en niñez para romper el círculo de la instrumentalización y coyunturalidad y poder acceder a lo intencional y crítico desde la relación problema-contexto-cultura-prospectiva.

La niñez como objeto aislado de estudio configura al niño como sujeto-espectador de su propio desarrollo. Aquí es importante revalidar el concepto de la niñez y el de los actores sociales y agentes de intervención, desde posiciones autogestionarias del desarrollo y la construcción social de la realidad.

- El aislar la investigación de las políticas de desarrollo infantil en una sociedad consecuente con el desarrollo tecnológico, científico y humano debe implicar a las instituciones, la toma de medidas de fortalecimiento a la investigación como soporte a la acción que se demanda por los cambios políticos, sociales, económicos y jurídicos del país (Nueva Constitución/1.991, Ley 115/1.994, Ley 60/1.994, Ley 100). Urge la presencia institucional en el proceso de discusión de la política, de la concertación interinstitucional, etc. en el marco de una acción estratégica debidamente fundamentada por la producción de conocimiento.

La acción institucional ya focalizada en los campos de la salud y la educación, por decreto, debe trascender lo operativo y lo normativo de la acción para relieves su rol investigativo como aval de la política implicada. La discusión puede cimentarse desde los cambios concebidos por posiciones remediales de satisfacer la

carencia de las necesidades básicas, por posiciones de pretensión de cambios radicales y utópicos sin fundamentación investigativa, por posiciones que apropian la investigación sistemática, las redes, los convenios institucionais; o desde posiciones alternativas de innovación para el desarrollo de una conciencia colectiva a partir de procesos educativos donde la investigación no es terminal sino estructural



# Infância e pobreza: estratégias de superação em diferentes contextos

4

CONFERÊNCIA

Expositor:

Heldo Vitor Mulatinho

Coordenação:

Edmundo Salas

## INFÂNCIA E POBREZA: ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

*Heldo Vitor Mulatinho<sup>19</sup>*

Ao processo de desenvolvimento que abrange a faixa terrestre conhecida como terceiro mundo e que forma um corpo de mais ou menos 95 nações em diversos estágios de progresso e bem-estar físico e social, não tem faltado o testemunho científico e cultural, além de análises, as mais diversificadas. Principalmente das ciências econômicas, sociais e humanas, quer através de expressões isoladas, quer através da mobilização dos grandes foros, como a Organização das Nações Unidas - ONU, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, e de Simpósios como este, que seguem, de há muito, a trajetória dessa quase centena de países empenhados em superar as barreiras do chamado subdesenvolvimento e integrar-se num modelo civilizatório que estaria em franca marcha para a pós-industrialização. Estes estudos, sondagens, levantamentos e projeções, propiciados por estudiosos e pesquisadores, devem ser considerados como uma contribuição à promoção do desenvolvimento, uma vez que, nessa monumental bibliografia, o testemunho costuma ter um sentido crítico. As ponderações e as advertências tem, pois, o sentido de apontar, ao lado das conquistas e avanços, os obstáculos e as anomalias que surgem no caminho dos esforços nacionais de renovação estrutural. E muitas dessas observações, pela constância e persistência com que surgem na análise dos especialistas - estejam estes voltados para a América Latina, África ou Ásia - adquiriram um teor científico que as eleva à condição de leis. E entre estas se destaca, pela sua crucial importância no mundo em que vivemos, a referente ao choque entre os universos do trabalho e do desenvolvimento, nos países decididos a mudar em profundidade as suas estruturas econômicas e sociais. Acrescente-se a este choque, os seus reflexos no nível e na qualidade de vida das pessoas que habitam tais países.

Têm os especialistas verificado que, na quase totalidade, ou mesmo na totalidade dos países do terceiro mundo, o progresso econômico não atende às necessidades do trabalho das massas geradas pela explosão demográfica. O surto de industrialização dos grandes centros urbanos, modernizados pela constante evolução industrial e pela instauração de novos procedimentos tecnológicos, em vez de ampliar as estruturas ocupacionais, na verdade as restringe, criando largas faixas de subemprego, desemprego e ociosidade. Esses contingentes ociosos procedem, em boa parte, das áreas rurais ou próximas dos centros urbanos e, condicionados pela sua procedência, não dispõem das capacitações técnico-profissionais exigidas por um sistema de trabalho em que a automação e a especialização ocupam grande espaço. E, nas áreas rurais alcançadas pelo processo de tecnificação e implantação da agricultura intensiva, a mão-de-obra substituída pelas máquinas e excluídas da justa posse da terra, indica que o problema da supressão de empregos pelo desenvolvimento não se esgota no plano dos grandes e sofisticados centros industriais; atinge, também, o meio rural. É, pois, um problema que perpassa todo o sistema sócio-econômico, gerando as camadas empobrecidas ou, para usar uma expressão do sociólogo Aníbal Quijano, que têm formas não básicas de pertencer à sociedade.

O desemprego, urbano e rural, um dos frutos da chamada globalização constitui, portanto, uma das ameaças à ascensão social, econômica, política e cultural das pessoas, ao mesmo tempo em que testemunha um processo de enriquecimento interno que ainda não encontrou o caminho capaz de conduzir à universalização ou generalização do progresso. As estruturas nacionais do terceiro mundo apresentam, assim, uma pequena parcela da população que concentra, a seu favor, os benefícios da dinâmica produtiva e do bem-estar, e um grande contingente humano, que ostenta todos os emblemas da marginalidade.

Em recente Seminário promovido pela Secretaria Nacional de Assistência Social, *Discutindo a Assistência Social no Brasil*, o professor Carlos Estevam Martins, ao analisar os efeitos da globalização dizia:

"Quanto maior tem-se tornado a abrangência e o predomínio do sistema econômico, mais amplas e avassaladoras têm sido as manifestações de exclusão social; quanto maior o Produto Interno Bruto - PIB mundial, tanto maiores as disparidades entre países, regiões e classes sociais; quanto maior a quantidade e a velocidade com que as informações circulam, tanto mais a televisão, as drogas, o consumismo e a dissolução da vida familiar difundem desinteresse, ignorância e alienação, especialmente no seio das novas gerações; quanto mais abundante é a oferta de alimentos, mais incompreensível se torna a existência de tantos milhões de famintos; quanto mais avança o conhecimento científico da natureza, tanto mais se diversifica e se

aprofunda a destruição do meio ambiente; quanto mais se fala de paz na era pós-guerra fria, tanto mais se multiplicam os conflitos de todo tipo pelo mundo afora."

Este corolário de violência para com a condição humana de todos nós, atinge, de forma especialmente cruel e perversa, às crianças de todo o mundo, mas principalmente, àquelas dos chamados países periféricos. São elas que mais sofrem com as situações de carência, são elas que mais sofrem com a marginalização, são elas que mais sofrem com a exclusão social, são elas que mais sofrem com a dissolução das famílias, são elas que mais sofrem com as situações de emergência, de conflitos e de guerras, são elas que mais sofrem com as migrações forçadas e os deslocamentos das áreas rurais para as áreas urbanas, são elas que mais sofrem com a favelização e com todos os trágicos condicionamentos das diferentes realidades sociais.

O relatório *Situação Mundial da Infância-1996*, do UNICEF, destaca como as crianças têm sido atingidas pelas guerras e conflitos em diversas regiões do mundo e alinha os números macabros das conseqüências, somente na última década:

- 2 milhões de crianças mortas;
- de 4 a 5 milhões de crianças incapacitadas;
- 12 milhões de crianças desabrigadas;
- mais de 1 milhão de crianças órfãs ou separadas de seus pais;
- cerca de 10 milhões de crianças psicologicamente traumatizadas.

Na América Latina, o relatório do UNICEF cita a situação das crianças no Haiti, conseqüente das sanções econômicas impostas ao país logo após o golpe militar de 1991: a taxa de desnutrição das crianças menores de cinco anos aumentou de 27% para mais de 50%, e milhares de crianças morreram; a matrícula na escola primária caiu em 25%; a mortalidade infantil aumentou para 64% na região central do país e o número de mortes por sarampo aumentou de 1% para 14%.

Em El Salvador, a guerra civil de doze anos de duração terminada em 1992, deixou centenas de minas no solo, vitimando indiscriminadamente adultos e crianças.

Se continuarmos percorrendo a América Latina, vamos encontrar o narcotráfico na Colômbia, as guerrilhas no Peru, os seqüestros na Guatemala, o trabalho infantil, a desnutrição, o abuso sexual, a violência e o abandono familiar no Brasil.

A reversão desse quadro requer a adoção de medidas que superem os problemas estruturais, geradores das condições determinantes do atraso e das desigualdades sociais.

Na área da saúde, as iniciativas destinadas à prevenção e/ou à recuperação dos efeitos da má nutrição têm, como pressuposto, a integração dos programas de alimentação e nutrição às ações básicas de saúde, considerando-se a sinergia existente entre diversos agravantes, tais como os processos infecciosos e a desnutrição. Estas medidas de intervenção constituem a estratégia recomendada pela Organização Mundial de Saúde - OMS e o UNICEF para se alcançar, até o ano 2000, a mudança do perfil de mortalidade que caracteriza o quadro de saúde dos países em desenvolvimento.

Aqui no Brasil, a Secretaria Nacional de Assistência Social mantém 5.767 convênios com entidades e organizações governamentais e não-governamentais, em 3.402 municípios brasileiros, atendendo a 1.543.626 de crianças na faixa etária de zero a seis anos, em situação de risco. Os recursos dispendidos são da ordem de R\$ 209.714.404,00.

Neste momento, a Secretaria está discutindo com os Ministérios da Saúde e da Educação as chamadas ações integradas para a melhoria do atendimento em creches conveniadas. A referida proposta visa a estabelecer parcerias com o fim de identificar mecanismos para o aumento do *per capita*, de forma a somar os recursos destinados à manutenção das creches conveniadas.

Essa proposta sugere que o programa "Leite é Saúde" desenvolvido pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição - INAN/MS e o Programa de Merenda Escolar/Fundo de Assistência ao Estudante/Ministério da Educação e do Desporto - FAE/MEC sejam estendidos às creches conveniadas, oferecendo à criança um programa de alimentação e nutrição integrado às ações de saúde, e uma merenda de boa qualidade, satisfazendo, pelo menos, algumas das necessidades nutricionais diárias das crianças que permanecem em períodos integrais ou parciais nas creches conveniadas.

Dentre outros temas para o próximo Simpósio, sugeridos pela dura realidade mundial que vivemos, de um temos plena consciência: o de que não é possível que as propostas de uma nova ordem econômica internacional e de atendimento às necessidades básicas, que têm sido discutidas por muitas nações e organizações internacionais de desenvolvimento, não podem ficar só na retórica.

Concluo, repetindo uma frase do último relatório do UNICEF sobre a Infância-96: "os problemas atuais de pobreza e violência jamais serão resolvidos sem que se invista no desenvolvimento físico, mental e emocional da próxima geração."

# **Relação entre a pesquisa e as políticas para a infância. Papel da pesquisa e avaliação na implementação de programas para crianças de zero a seis anos**

5

## **MESA-REDONDA**

### **Expositores:**

Carmem Maria Craidy  
Jaques Van der Gaaq  
Marta Arango

### **Coordenação:**

Gaby Fujimoto-Gomez

# RELAÇÃO ENTRE A PESQUISA E AS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA. PAPEL DA PESQUISA NA IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS

*Carmem Maria Craidy*

Saúdo as autoridades e colegas presentes e agradeço a honra de participar desta mesa-redonda.

Este Simpósio, como já o foi o I Simpósio Nacional de Educação Infantil realizado em 1994 e o II Simpósio Nacional que transcorreu no dia de ontem, constituem em si mesmos o testemunho do casamento, nesse caso, indissolúvel entre a pesquisa e as decisões políticas.

Foram os estudos e pesquisas que produziram, junto com a vontade política, as concepções que hoje norteiam a educação infantil no Brasil, definida como a primeira fase da Educação Básica, voltada à criança de zero a seis anos, complementar à família, direito da criança e da família, como bem salientou, nesta manhã, o Senhor Ministro da Educação.

Falar da relação entre a produção de conhecimentos e a tomada de decisões políticas é falar de relações de poder nas quais interferem outros fatores, além da busca de solução de problemas. Pode-se dizer que interferem concepções, valores e interesses.

Numa sociedade que se quer democrática, tanto a produção de conhecimentos como a tomada de decisões devem ser disseminadas o mais amplamente possível.

Falar do papel da pesquisa na política da infância é falar de múltiplas disciplinas, tais como: Demografia, Ociologia, Antropologia, e mesmo, Economia Política. Além das ciências da saúde, também Psicologia e desenvolvimento infantil, Educação e questões específicas do atendimento em creches e pré-escolas.

Ainda que, nos últimos anos, tenhamos vivido um grande avanço relativo ao conhecimento sobre a infância no Brasil e na América Latina, com aumento dos índices de atendimento à criança de zero a seis anos e melhora dos indicadores sociais sobre a infância, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD, os diagnósticos sobre a infância realizados no Brasil apontam para graves problemas que ferem princípios constitucionais, tais como a existência de mais de um milhão de crianças de mais de sete anos que não freqüentam a pré-escola e de um número importante de educadores em educação infantil que recebem menos do que o salário mínimo legal. Esses dados apareceram inclusive no diagnóstico apresentado na abertura deste II Simpósio Nacional e estão a exigir decisões políticas.

Pesquisa, no entanto, não se reduz a diagnósticos, embora estes sejam indispensáveis. É necessário pensar, também, em pesquisas de longo prazo que fundamentem ações estratégicas. E, ainda, em um sistema permanente de informações, um banco de dados, cuja implantação já foi decidida no I Simpósio de 1994 e, não sabemos por que razões, se políticas ou financeiras, não foi ainda concretizado.

Outra perspectiva que deverá ter a pesquisa é a que se vincula ao trabalho concreto, à realidade imediata, entendida como um processo permanente de avaliação que envolva também os profissionais de execução direta, os educadores que trabalham com as crianças, bem como os profissionais de saúde e de assistência. Dessa forma, a pesquisa será uma atitude de trabalho. Os diagnósticos e o sistema de informação fundamentarão o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazos.

As pesquisas que chamei de estratégicas, ou seja, sobre problemas de fundo e de longo prazo, servirão para estabelecer critérios de atendimento.

As avaliações no cotidiano, realizadas com a participação dos profissionais de atendimento direto, constituem a melhor forma de qualificar o profissional e o atendimento. Para que se realizem, devem contar com o apoio permanente de equipes de supervisores dos municípios que, por sua vez, poderão ser apoiados e formados por profissionais da área e pesquisadores das universidades e de instituições isoladas de ensino superior, hoje, felizmente, bastante disseminadas.

O que proponho, portanto, é que a base da coleta de dados, bem como da avaliação do atendimento, seja de responsabilidade das equipes de gestão dos programas de atendimento à criança, nos municípios que receberão formação e apoio para desenvolverem suas funções, tanto dos governos estaduais quanto do federal e das instituições de ensino superior, o que concretizaria a perspectiva democrática que acima enunciei. Precisamos superar a visão do tecnocrata que resolve os problemas para a sociedade como um todo. Como diz Michel de Certeau (1990), o tecnocrata considera as pessoas como coisas e pensa que o povo é idiota. Mas ele não o é. Caso fosse, não sobreviveria às medidas tomadas pelos tecnocratas.

Os acadêmicos, muitas vezes, sofrem do mesmo mal dos tecnocratas, quando pensam que são os únicos capazes de saber e pesquisar, o que gera um duplo problema: o das pesquisas que ficam dentro das universidades, sem aproveitamento, e o das ações, programas e políticas que carecem de fundamentação e de diretrizes teóricas.

A Constituição Brasileira de 1988 foi sábia ao definir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, é indispensável que as faculdades de educação permaneçam como partes da universidade, onde é possível a pesquisa interdisciplinar- o que é da natureza mesma da educação - e não como institutos isolados ou escolas normais superiores com objetivo meramente profissionalizante, como tem sido proposto. Enfim, conforme afirmou o Senhor Ministro, e demonstrou a professora Maria Malta Campos, nesta manhã, a educação infantil, entendida como sendo dirigida à criança de zero a seis anos, e inseparável do sistema de ensino como um todo e necessária ao melhor aproveitamento do aluno no ensino fundamental. O que ainda permanece sem resposta, e talvez deva ser objeto de uma pesquisa específica, e de onde sairão os recursos, ou seja, como financiar a educação infantil, já que não há uma fonte específica prevista. Cabe lembrar que, ainda que as iniciativas de caráter privado sejam importantes na área, os diagnósticos demonstraram que a maior parte dos atendimentos são de caráter público e que mesmo os privados dependem, em grande parte, de recursos públicos, cuja redução nos últimos tempos tem provocado evidente crise no setor. Mesmo sendo reconhecida por todos a prioridade do ensino fundamental, ele não poderá se desenvolver prescindindo da educação infantil.

A criança, legalmente definida como prioridade absoluta, é responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Seu adequado atendimento é condição de desenvolvimento e de progresso da civilização. Esperamos poder participar do otimismo do sociólogo francês Alain Tourainc (1989), quando ele diz que na América Latina, mais do que em qualquer outro lugar do mundo, há condições de construir-se uma nova modernidade. Para tanto, necessitaremos de decisão política, coragem e competência.

#### Bibliografia

CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien: arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990.V.1

TOURAINC, Alain. *Palavra e sangue: política e sociedade na América Latina*. São Paulo, Trajetória Cultural, Campinas, UNICAMPJ989.

## **DESARROLLO DE LA PRIMERA INFÂNCIA INVERTIR EN EL FUTURO**

*Jaques Van der Gaag<sup>21</sup>*

Es un placer dirigirme a esta nutrida concurrencia de distinguidos académicos y profesionales en la esfera dei desarrollo de la primera infância (DPI). Hablar dei tema refiriéndosc a la "inversión" puede, a primera vista, sonar demasiado "econômico", demasiado "materialista", aunque era de esperar en alguien que trabaja para un banco.

Yo se que ustedes quieren hablar de como librar a los ninos de la desnutrición y la enfermedad, de como estimular su desarrollo y ayudarlos a realizar plenamente su potencial. Se que no quieren empezar el dia con alguien que les diga saben cuánto cuesta esto? No será ese el contenido de este discurso.

Sin duda, el costo es importante, pero hoy quicro hablar, sobre todo, de los beneficios. Lo haré en términos econômicos, imponiéndome en primer término la tarea de tratar de convencerlos de que pensar en los programas de DPI en términos econômicos tiene tanto que ver con el cuidado del nino como lo tiene pensar en su nutrición, su salud y sus necesidades educativas.

En primer lugar, dejemos de lado el signo monetário. A partir de ahora, inspirará nuestro comentários la imagen de esta hermosa nina.

La segunda tarea que me he impuesto es ofrecer un contexto amplio que nos permita pensar en los aspectos econômicos del desarrollo de la primera infância, pensar en los programas de DPI como una inversión. Ello, asimismo, nos ayudará a reunir el cúmulo de información que recibiremos en los próximos dias para conformar una política coherente de desarrollo de la primera infância.

En este proceso - y esta será mi tercera tarea - presentaré a los autores y sus documentos indicándoles cómo se incorpora su trabajo a este contexto general.

¿Por qué preocuparse de los aspectos económicos del DPI? ¿Por qué hablar de ello como "una inversión"? La razón de ello es que el resultado mismo de vuestro trabajo, de vuestra inventiva, las lecciones que ustedes han recogido de la experiencia y la investigación, ha dado lugar a una serie de intervenciones y programas que han demostrado beneficiar al niño.

Los programas de nutrición, atención de la salud, agua potable, saneamiento, educación preescolar, educación primaria y otros, aplicados en distintos contextos y utilizando distintos mecanismos de prestación, han demostrado ser altamente beneficiosos para el niño, para su salud, su condición nutricional, su crecimiento y su desarrollo cognoscitivo.

Pero ¿cómo seleccionamos estas intervenciones? La lista de posibles intervenciones incluida en los documentos de esta conferencia es demasiado abundante para entrar ahora en sus detalles. En algunos casos, se trata de intervenciones en salud; en otros, en la educación. Algunos son complementos y otros, alternativas. ¿Como elegimos la mejor combinación? ¿Cómo, con los recursos limitados que se dispone, podemos elevar al máximo el número de niños que recibirán los beneficios de esos programas? ¿Cómo podemos integrar las lecciones recogidas en todos estos trabajos para formar una política coherente de desarrollo de la primera infancia?

Algunas de las opciones son claras; en los próximos dos días aprenderemos que programas funcionan y que programas no funcionan en ciertas circunstancias. Otras opciones son más restringidas y, por tanto más claras, en razón de las limitaciones técnicas: la ciencia nos aporta crecientes pruebas de las "ventanas de oportunidades" para el desarrollo de ciertas habilidades del niño en la primera infancia (figura 1). Cuando estas ventanas están cerradas, es tarde para intervenir y estimular ese desarrollo.

Otras opciones son más difíciles de tomar. Tenemos que elegir entre criterios integrados y programas verticales. ¿Tienen que ser todos de alcance universal o algunos deben orientarse a los grupos de riesgo? ¿Se requieren siempre contextos formales y profesionales capacitados o podemos recurrir a medios informales para dar un apoyo básico al niño? Interrogantes como estas son inclusive más difíciles de responder cuando la intervención que se está considerando tiene objetivos múltiples, como ocurre a menudo con los programas de DPI.

	Prenatal	0 - 1 año	1 - 3 años	3 - 6 años
<b>Desarrollo</b>				
<b>Control emocional</b>				
<b>Relación social</b>				
<b>Vocabulario</b>				
<b>Matemática/lógica</b>				

Pero inclusive en los casos en que el objetivo es aparentemente sencillo, como una "buena nutrición", as opciones pueden ser complejas.

¿Cuál es la mejor manera de suministrar una "buena nutrición"? ¿Mediante la distribución de alimentos, de bonos para alimentos o de programas de alimento por trabajo? Quizás sea preferible los programas de alimentación en la escuela. O los programas no directamente vinculados a los alimentos, como los programas de educación de la madre.

Una vez que conocemos desde el punto de vista técnico cuál es el programa que funciona y a quién beneficia, tenemos que responder a interrogantes tales como las mencionadas anteriormente. Por fortuna, contamos con un instrumento en nuestro arsenal que nos permite enfocar estos problemas en forma racional: el análisis de costo-beneficio.

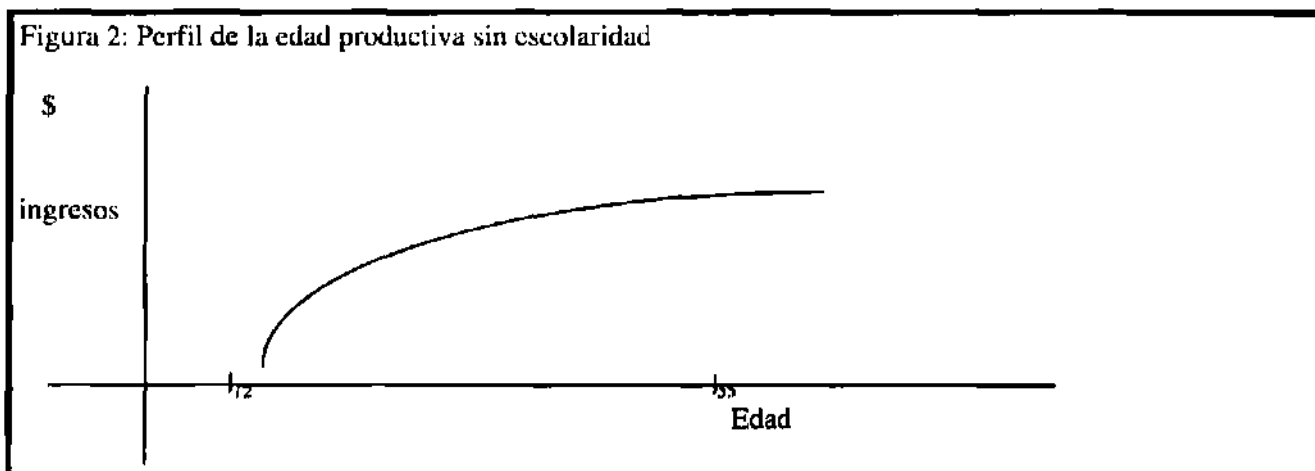


Una vez que los nutricionistas, los profesionales de la salud y los expertos en desarrollo infantil han evaluado la eficacia de las distintas intervenciones, los criterios económicos constituirán un importante factor para adoptar las decisiones políticas que integren estas intervenciones a fin de elaborar una política estatal coherente para la infancia. Para que ésta sea realmente viable, es necesario que los beneficios de estos programas se expresen en términos económicos.

Esto quizá parezca un poco exagerado, tratándose de la nutrición o la salud del niño, pero es una práctica común en la educación. Les pido su indulgencia para seguir conmigo, durante algunos minutos, un par de gráficos. Volveremos lo antes posible a la imagen sonriente de una niña.

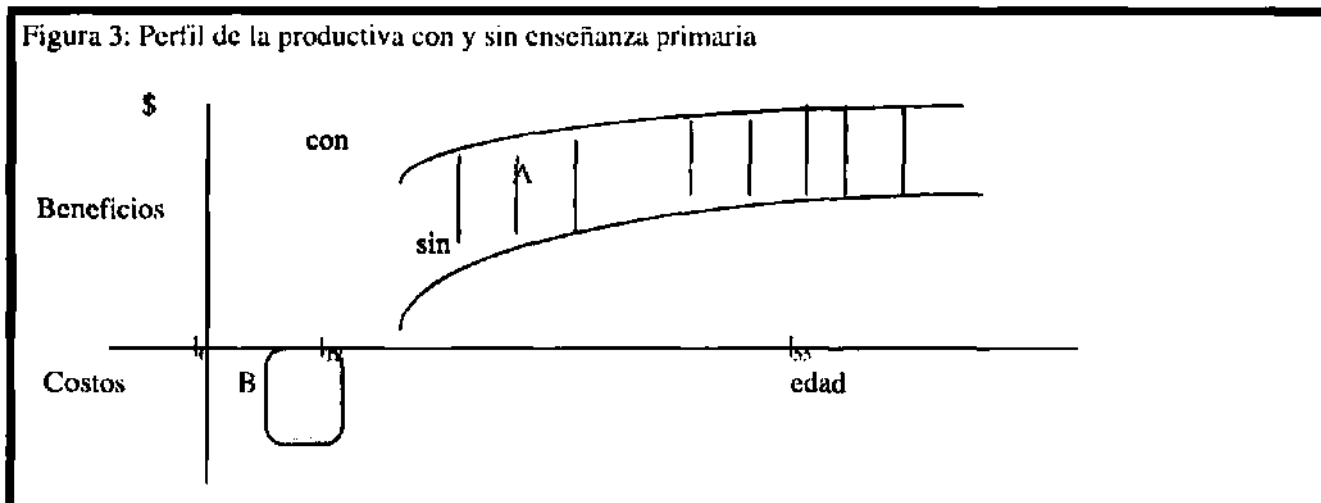
Imaginemos que esta niña crece saludablemente, bien alimentada y sin ningún daño en su desarrollo cognitivo y emocional. Permanece en su hogar, digamos, hasta la edad de 12 años y luego empieza a ayudar a sus padres en el campo. O, quizá, ayuda a un miembro de su familia, en el hogar, o desempeña tareas sencillas en una tienda local. No ha ido a la escuela, no puede leer ni escribir ni realizar cálculos elementales. Su productividad en el primer año es baja, pero aprende de la experiencia: en sus primeros años de trabajo, su productividad (y su ingreso) aumentan, pero, luego de un tiempo, alcanza su nivel máximo de productividad. A los 55 años, por ejemplo, se jubila. Este perfil de productividad a lo largo de su vida (el "perfil de su edad productiva") se ilustra en la figura 2.

Figura 2: Perfil de la edad productiva sin escolaridad



Ahora imaginemos a la misma niña yendo a la escuela a los 6 años. Esto tiene un costo que en la figura 3 está ilustrado por un área gris. Ahora, cuando la niña va a trabajar a la edad de 12 años, puede leer las instrucciones en la caja de fertilizante o de pesticidas, o puede trabajar de cajera en la tienda. Su productividad es mayor que la de la niña sin enseñanza primaria, *durante el resto de su vida*. Si comparamos el aumento en la productividad vital (área A de la figura 3), con el costo de la educación - área B, la "inversión" - podemos calcular el beneficio económico de la educación, al igual que lo hacemos con cualquier otra inversión.

Figura 3: Perfil de la productiva con y sin enseñanza primaria



En realidad, los beneficios parecen ser elevados (Cuadro 1). Habitualmente oscilan entre el 10 y el 30%. Para ser más precisos: las publicaciones económicas sobre educación calculan que un año extra de educación primaria aumentará la productividad futura de una persona (léase lo que cobra por hora de trabajo) entre un 10 y un 30%."

**Cuadro 1: Beneficios económicos de la inversión en educación**

<b>Argentina</b>	<b>10.0</b>	<b>Nigeria</b>	<b>30.0</b>
<b>Bolivia</b>	<b>9.8</b>	<b>Paquistán</b>	<b>20.0</b>
<b>Brasil</b>	<b>9.7</b>	<b>Filipinas</b>	<b>18.3</b>
<b>Chipre</b>	<b>15.4</b>	<b>España</b>	<b>31.6</b>
<b>Etiopía</b>	<b>35.0</b>	<b>Yemen</b>	<b>10.0</b>
<b>India</b>	<b>19.8</b>	<b>Zimbabwec</b>	<b>16.6</b>

Fuente: Psacharopoulos (1994)

Estos elevados beneficios económicos constituyen la razón principal de que la comunidad del desarrollo impulse la "educación para todos": la educación es la manera más segura de salir de la pobreza, dado la elevada tasa de beneficios económicos que reporta.

Pero recordemos que estamos hablando de esta niña: es saludable, está bien alimentada y bien desarrollada para su edad: es decir, está lista para aprender. Cuando uno manda a un niño como este a la escuela, los beneficios son elevados.

Lamentablemente, la situación en muchas partes del mundo es mucho más sombría. Pese a los enormes progresos alcanzados en los últimos 30 años, la lucha por la supervivencia de los niños en la primera infancia, en los países de bajo ingreso, así como en las zonas remotas y pobres de los países de ingreso medio, aún no ha terminado. En 25 de los 40 países de bajo ingreso, la tasa de mortalidad infantil está por encima de 100. Debemos redoblar los esfuerzos para completar esta tarea. Sabemos como hacerlo. No tenemos excusa para no cumplir nuestra tarea.

Los niños que sobreviven con frecuencia sufren de desnutrición (sea por falta de proteínas o por falta de uno o más de los micronutrientes esenciales). Como se indica en algunos de los documentos de esta conferencia, el daño de la desnutrición es con frecuencia irreversible.

Además, pese a los importantes progresos alcanzados en todas partes, las tasas de inscripción en la escuela primaria en algunos países son inferiores al 60% y aún más bajas en el caso de las niñas. Una vez en la escuela, no es extraño que repitan años o que deserten antes de terminar el ciclo, cuando todavía son funcionalmente analfabetos. En el cuadro 2 se ilustra un ejemplo de indicadores sociales de la infancia, frecuentes en los países pobres o en las regiones pobres de los países de ingreso medio.

**Cuadro 2: Indicadores sociales hipotéticos de los países pobres**

Indicador	Valor
Mortalidad infantil (- un año)	150 por 1000
Tasa de mortalidad infantil	50 por 1000
Desnutrición	50 por ciento
Inscripción E. primaria	60 por ciento
Atraso medio en la inscripción	2 años
Tasa de deserción	30 por ciento
Tasa de repetición	30 por ciento
etc.	

¿Qué hay detrás de estas estadísticas? ¿Cómo se relacionan con el tema del desarrollo de la primera infancia?

No conozco mejor manera de ilustrar la gravedad de la situación que empezar, por ejemplo, con un grupo de cien niños, como el que se ilustra en la figura 4. Estos son niños para los que tenemos que diseñar una

<sup>22</sup> Véase, por ejemplo, Psacharopoulos, G., Desarrollo Mundial, Vol. 22, N° 9, pag. 1325 - 1343, 1994.

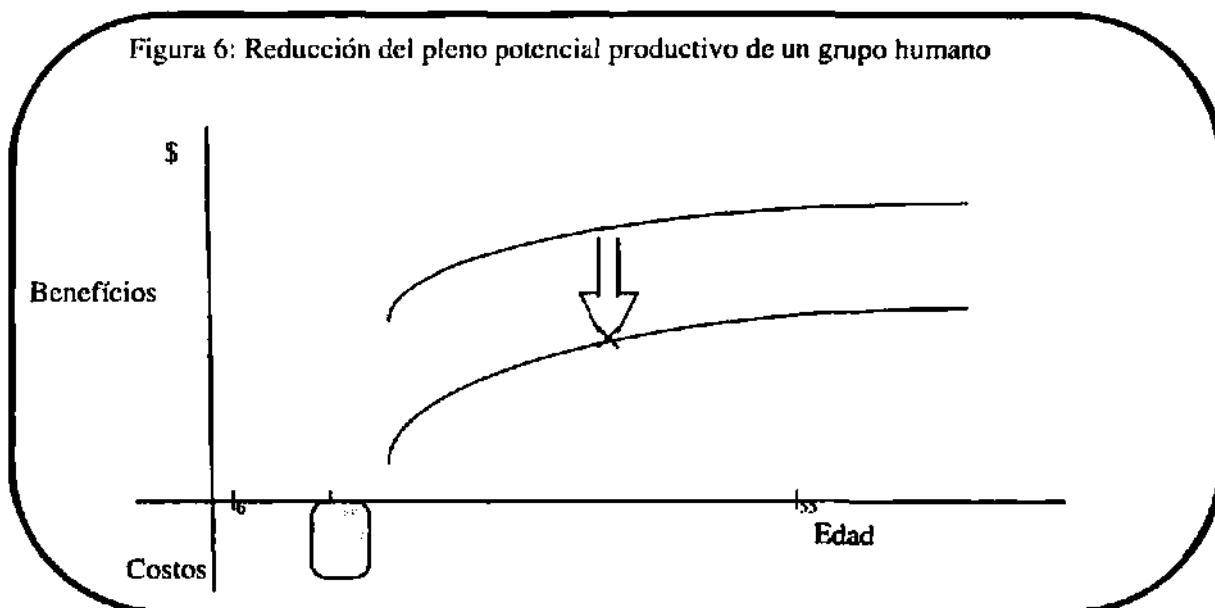
política estatal correcta. Una política que los proteja de la desnutrición; una política que evite que contraigan enfermedades o que los atienda cuando enferman. Una política que ayude a sus padres a cuidarlos y a que se desarrollen plenamente. Una política que prepare al niño para ingresar a la enseñanza primaria y una política que dé al niño la posibilidad de desarrollar todo su potencial.

Si no existe este tipo de políticas y programas, este grupo humano tendrá las características que se ilustran en la figura 5.

En un país con los indicadores sociales que se ilustran en el cuadro 2, más de la mitad de los niños no tendrán nunca la posibilidad de desarrollar todo su potencial. Algunos van a morir y otros van a sobrevivir. Pero aquellos que sobrevivan se transformarán en agricultores de subsistencia, en habitantes de "villas miseria" y "fa velas" y en los padres analfabetos y mal preparados del futuro. Perpetuarán el círculo vicioso de pobreza, transmitiéndolo de generación en generación.

Y es por ello que nos encontramos aquí: para romper ese círculo vicioso; para identificar las intervenciones de DPI que encierran mayores promesas de ayudar a todos los niños a alcanzar una vida plena y productiva.

Y si éste es el objetivo, tenemos ahora la herramienta económica que nos ayudará a alcanzarlo. Recordemos el gráfico que ilustra el pleno potencial productivo de una persona con educación. Pensemos ahora en el pleno potencial productivo de todo grupo humano. La pérdida de parte de ese grupo humano por desnutrición y enfermedad equivale a perder parte de este potencial productivo. La no inscripción de parte de ese grupo humano en la enseñanza primaria equivale a una mayor pérdida del potencial productivo. Permitir que los niños abandonen la escuela, siendo aún funcionalmente analfabetos, reduce aún más su futuro potencial (figura 6).



Esta pérdida de productividad futura no es más que la representación gráfica de los niños que se perdieron en la fotografía que mostramos hace unos minutos. Los empeños por reducir esta pérdida de productividad futura equivalen a los empeños de reintegrar a esos niños a la fotografía. Darles la posibilidad de una vida mejor.

Y sabemos como hacerlo.

Tomemos un grupo de recién nacidos. El 60% podría constituir un grupo de riesgo. Sus necesidades son conocidas: vivienda, alimento, atención de la salud, estímulo. Contamos, en efecto, con los programas para ayudarlos a sobrevivir, para reducir la desnutrición y la enfermedad, para acelerar su desarrollo cognoscitivo. Pongamos esos programas en funcionamiento, especialmente para los grupos de niños de alto riesgo, para que avancen saludablemente y bien alimentados hacia las etapas siguientes de su vida.

También conocemos las necesidades de la etapa siguiente. Sabemos que hacer para garantizar resultados favorables, incluido el desarrollo cognoscitivo y social, para que a los 3 años avancen a la siguiente etapa de su vida, sin daños y listos para seguir desarrollando sus habilidades de adaptación y aprendizaje (figura 7).

0 a 1 año	1 a 3 años	3 a 5 años
Vivienda segura	Vivienda segura	Vivienda segura
Alimentos y micronutrientes	Alimentos y micronutrientes	Alimentos y micronutrientes
Atención de la salud	Atención de la salud	Atención de la salud
Estímulo	Estímulo	Estímulo
	Acceso al agua potable	Acceso al agua potable
		Educación preescolar
		Educación de padres

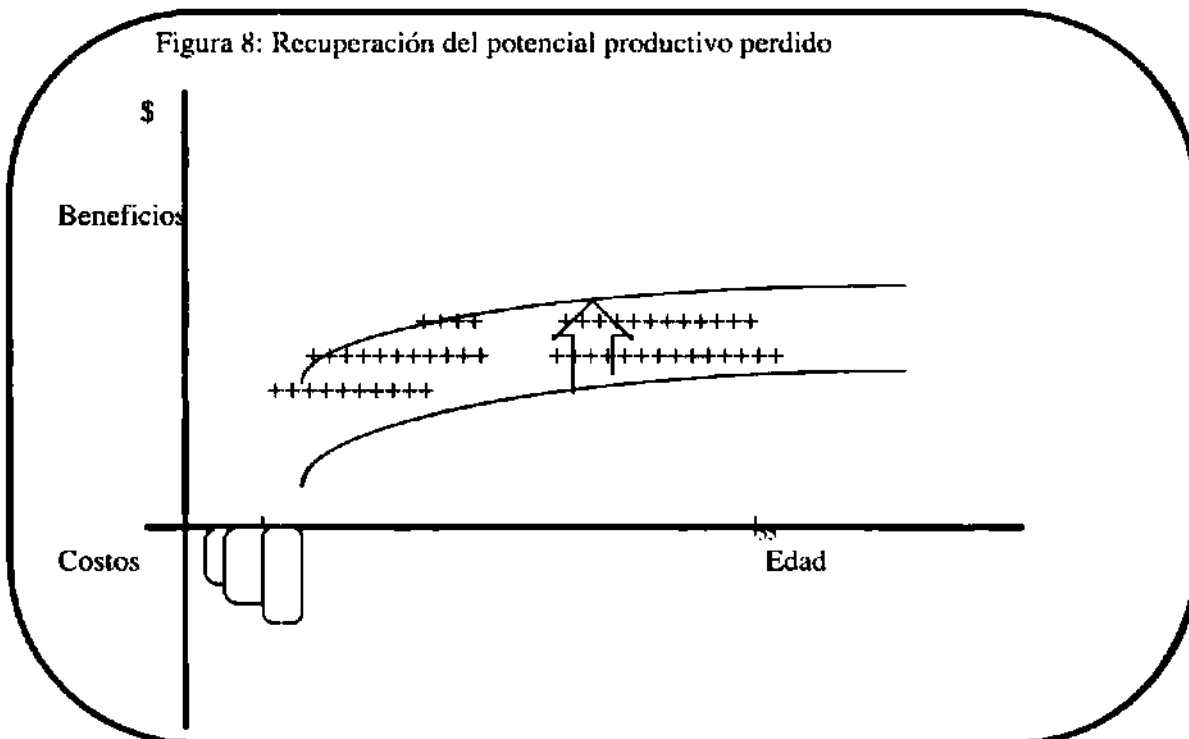
Reunidos así todos estos elementos, se ve claramente que una buena política de DPI exige un criterio amplio para enfocar el bienestar infantil, comenzando en los primeros años de vida y continuando hasta la edad escolar. Lo que tratamos de lograr en las primeras etapas es reducir las posibilidades de que ocurran daños irreparables y de incrementar las posibilidades de pasar a la etapa siguiente.

Por supuesto que podemos empezar en una etapa anterior y, de hecho, deberíamos proceder así. La atención prenatal, la salud materna y las prácticas de parto seguras forman parte de este conjunto. Y podemos hablar también de los años escolares, en los que una política adecuada puede incrementar la calidad de la enseñanza, aspecto prioritario en nuestro temario. Pero, por ahora, concentrémosnos en los primeros años de vida.

¿Qué programas tenemos para ayudar a los niños en sus primeros años? Los documentos elaborados por Bundy, Martorell y Sternberg indican como los períodos de enfermedad y desnutrición - incluida la falta de micronutrientes - a una edad temprana pueden tener efectos que no desaparecen en el desarrollo y la productividad a lo largo de la vida.

La señora Kagitcibasi y Lombard muestran los efectos benéficos para el desarrollo del niño en la primera infancia de intervenciones que se concentran en los padres, especialmente en las madres, mejorando su habilidad para brindar cuidados a los hijos. Weikart nos muestra los efectos prolongados de programas preescolares de alta calidad y Evans examina cómo diseñar programas de DPI dentro de las limitaciones de recursos y en el contexto cultural de un país en desarrollo.

Repito que podemos considerar todos estos enfoques como inversiones para incrementar el potencial productivo de todo un grupo de niños en sus primeros años de vida (figura 8). Obsérvese que el área gris incluye ahora el costo de los programas de DPI.



La analogía con la manera en que los economistas enfocan la educación formal es sencilla, quizás, pero la considero adecuada. El DPI es una inversión de la que podemos esperar recoger beneficios en el futuro. No hay nada que nos obligue a empezar esa inversión a los 6 años, con la educación primaria.

En efecto, muchas de las evidencias que se nos mostrarán en estos dos días indican que empezar a los 6 años es tarde. Ya algunos niños se habrán perdido. Otros se habrán visto perjudicados, a menudo en forma irreversible. No podrán beneficiarse plenamente de la educación, nunca tendrán la posibilidad de desarrollar todo su potencial.

Y, repito, es por ello que estamos hoy reunidos. Para integrar las lecciones recogidas de la investigación y de la experiencia directa, para optimizar el potencial productivo de todos los grupos humanos, para asegurarnos que todos los niños tengan una posibilidad razonable de vivir una vida plena. Para asegurarnos de que ninguno quede afuera.

Hasta ahora, he hablado de los beneficios del PDI en un sentido relativamente estrecho. Me he basado en las publicaciones económicas sobre educación y he tratado de demostrar como podemos utilizar ese mismo patrón de "potencial productivo" al examinar los beneficios de los programas de DPI. De esa manera, estaremos en mejores condiciones de elegir las distintas intervenciones y de elaborar una política para la infancia en la que todos los proyectos y programas funcionen armónicamente en la consecución de un objetivo común. Los trabajos de Steve Barnett, Asher Ben-Arich y Patricia Holmstead nos brindan una valiosa experiencia de campo que nos ayudará a calcular el costo, controlar los resultados y evaluar los beneficios de dichos programas.

Por supuesto, al examinar únicamente el incremento del potencial productivo, estamos dejando de lado una serie de otros beneficios. Los niños que participen en estos programas tendrán algo más que beneficios de "productividad", seguramente serán mejores padres y ciudadanos más responsables. También se beneficiarán los hermanos de estos niños. Sus hermanos y hermanas tendrán mejores ejemplos. Una mayor conciencia de los padres acerca de las prácticas nutricionales y los riesgos de salud beneficiará a todos los niños de la familia y los hermanos mayores ya no tendrán que quedarse en casa para cuidar a los más pequeños.

Padres y madres, en particular, se beneficiarán de diferente manera. Tendrán más tiempo para estar en el mercado y realizar otras actividades productivas. Mejorará su autoestima. Participarán más en actividades comunitarias.

No existe nada que nos impida tomar en cuenta esos beneficios, aunque con frecuencia es difícil cuantificarlos. Algunos de los trabajos que se presentarán aquí incluyen un cálculo de esos beneficios e indican que, en efecto, pueden ser muy importantes.

En suma, debemos combinar nuestra preocupación humanitaria por el bienestar de nuestros niños con el instrumento más frío del análisis de costo-beneficio que nos permite examinar los programas de DPI como una inversión para el futuro. Esto nos ayudará a adoptar numerosas decisiones en forma racional, para beneficios del mayor número posible de niños.

Para terminar, volveré a la niña que me ayudó a dejar de lado el signo monetario y seguir hablando de los aspectos económicos del desarrollo de la primera infancia. Jim Wolfensohn, el nuevo Presidente del Banco Mundial, quisiera que cuantificáramos el éxito de nuestra misión por referencia a la sonrisa en la cara de un niño. Después de trabajar con ustedes en el campo y luego leer su trabajo académico, estoy seguro que ustedes saben exactamente qué quiere decir Jim Wolfensohn. Es exactamente eso lo que ustedes han estado haciendo. El Banco Mundial se complace en trabajar con ustedes.

# EL PERFIL DEL NIÑO Y SUS AMBIENTES DE DESARROLLO COMO BASE PARA EVALUAR EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS DE NIÑEZ EN LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LOS PROGRAMAS

Marta A rango <sup>3</sup>

## **Informe preliminar del estudio piloto en Chocó, Colombia.**

El presente estudio piloto constituye un sub-proyecto dentro de un proyecto internacional iniciado por el Consultative Group on Early Childhood Care and Development, que busca desarrollar y probar inicialmente en Colombia, Jordania, Jamaica y Kenia, un conjunto de indicadores y mecanismos sobre "El Perfil del Desarrollo del Niño (PDN) y El Perfil de sus Ambientes de Desarrollo (la familia, la escuela y la comunidad), que sirvan para desarrollar un sistema de información sobre la niñez, para la formulación de políticas, la planificación, el monitoreo y la evaluación de la calidad y equidad de los programas de cuidado y desarrollo de la niñez.

Además, estos perfiles permitirán analizar el impacto de los programas existentes en el desarrollo de los niños/as de cinco a siete años y determinar que tan preparados están los ambientes de aprendizaje institucionales para responder a las necesidades de grupos específicos y dar las bases para organizados y adecuarlos con miras a mejorar la calidad de los procesos educativos.

Para la ejecución del proyecto en su primera etapa, se constituyó un equipo nacional coordinado por el Programa FAMI, de la División Social de Planeación Nacional, y en el cual han participado los Ministerios de Educación, Salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, UNICEF, la OPS y el Departamento Nacional de Estadística - DAÑE para tomar decisiones sobre estrategias, instrumentos, indicadores y mecanismos de coordinación. En una segunda etapa, CINDE asumió la responsabilidad de desarrollar el estudio piloto en mención.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **El monitoreo de los procesos de desarrollo infantil como estrategia para la definición de las políticas y las prioridades de inversión en el sector social.**

Planear y gerenciar el desarrollo social de un país implica contar con una información confiable, completa y actualizada del comportamiento de los procesos de desarrollo en cuestión, y para ello una de las áreas estratégicas más importantes, por su sensibilidad para mostrar las tendencias y el impacto del desarrollo más global, es el contar con indicadores de cómo progresa o no la población infantil de dicho país.

Existe casi unanimidad en cuanto a que la *sostenibilidad* del crecimiento económico de un país, su estabilidad política y el grado de equidad en su desarrollo social dependen de la capacidad de movilizar al Estado y a la sociedad civil en procura de soluciones integrales y holísticas a sus problemas. También se acepta que los sistemas de información y los indicadores responden a los modelos de acción política, económica y social que animan los países. Por tanto, una visión integral y comprensiva del desarrollo de un país requiere, para poder estructurarse como políticas, programas y proyectos, que los sistemas de planificación y gestión respondan a tales criterios.

En tal sentido, el legado de los enfoques acerca del desarrollo prevalecientes en lustros pasados se reflejó, entre otras cosas, en que los sistemas de información y los indicadores se focalizaran sólo en aspectos económicos y, cuando consideraron lo social, se centraron en las dimensiones físicas de éste. Además, consideraron estos indicadores y sistemas de información aislados de la planeación y la gestión.

Estas distorsiones requieren ser superadas. Es imposible promover un desarrollo integral con base en información parcial y sesgada, recolectada al margen de quienes las van a usar para la planeación y para la acción. Pero lograrlo implica hacer cambios y realizar inversiones que no siempre son fáciles, dadas las restricciones que padecen los países. En tal sentido, es necesario priorizar e identificar la información y los indicadores más relevantes, de manera que con los menores costos posibles se recolecte la información más relevante.

<sup>23</sup> Directora do CINDE - Colombia.

La información acerca de la niñez de un país cumple más que suficientemente estas características, dado que las condiciones en que ella se encuentra expresan simultáneamente los procesos estructurales y el impacto de los programas más significativos.

Los ingresos de la población -reflejo de su productividad-, la estabilidad de dichos ingresos -reflejo de la competitividad del país, la distribución -reflejo de la equidad social-, la cobertura de los servicios -reflejo de la capacidad de acción del Estado y de la sociedad civil, así como de su articulación, se expresan en la calidad de vida de los niños de dicho país. Por tanto, es imposible conocer el real grado de desarrollo, su estabilidad y su equidad, al margen del análisis de la condición de su niñez.

La consolidación de sistemas de información que permitan a los países planear y gestionar políticas integrales y sostenibles de desarrollo, requieren por tanto incluir información significativa y cualitativa acerca de la situación de la niñez. Además, la urgencia de recolectar y usar información acerca de la niñez se justifica aún más, cuando se analiza que los países requieren consolidar su estabilidad macroeconómica, emprender procesos de crecimiento sostenibles e insertarse en la economía mundial, con posibilidades de competir en el nuevo contexto que la caracteriza y de beneficiarse de las potencialidades que se abren.

Es imposible lograr la estabilidad macroeconómica, lo mismo que la política, si no se compensa el elevado costo social que han significado los programas de ajuste. Al respecto, existe plena claridad en cuanto a que los principales perjudicados han sido los niños de los sectores más pobres. Por tanto, es necesario compensarlos y evitar que, al seguirse deteriorando sus condiciones individuales, no sólo se afecte su futuro como personas, sino que se multiplique la presión sobre los sobrecargados e insuficientes servicios de salud, educación y protección social.

Además, las posibilidades de lograr ritmos estables de crecimiento son obviamente imposibles, cuando la población de un país sufre daños irreversibles, generación tras generación, por falta de atención integral en sus primeros años. Ese daño hará que en los países que no sepan atender su niñez y no la vean como su principal recurso, el capital humano se deteriore, disminuyendo con ello su productividad, su competitividad y, por tanto, llevando a que su inserción en la economía mundial sea, cada vez más, completamente desfavorable.

En consecuencia, tanto la estabilidad del momento, como el crecimiento a mediano y largo plazo, dependen de que las políticas nacionales de un país incluyan la atención integral a la infancia como prioridad económica, política, social. Esto implica que el país, instituciones y organizaciones constitutivas de la sociedad civil cuenten con la información acerca de la niñez y los ambientes físicos y psicológicos en los cuales se desarrolla, que les permita formular las políticas y programas, gestionarlos y, especialmente, seguirlos para evaluar su impacto real.

Esta perspectiva lleva a que la política social prevea las acciones pertinentes y oportunas para crear, en los diferentes contextos culturales, ambientes que propicien un desarrollo integral y saludable de su población más vulnerable, cuidando además de ofrecer los elementos necesarios para su protección y supervivencia.

### **Los sistemas de información sobre el perfil del niño y de sus ambientes como base para la calidad y la equidad de los programas.**

En la actualidad, está claro que los programas de atención deben centrarse, además de la cobertura, principalmente en la calidad y equidad y que estas están ligadas a la integralidad de los servicios a que éstos respondan y las necesidades de los diversos medios y culturas en las que se desarrollan los niños, y a que se fortalezca la capacidad local de atender a la niñez a partir de la familia y la comunidad. Pero, para responder a las necesidades de los diferentes contextos y ambientes es necesario saber en que son diferentes y que aspectos necesitan fortalecerse.

La calidad y equidad así concebidas no podrán lograrse sin sistemas de información adecuados para diagnosticar, planear, gerenciar y evaluar los programas a nivel local y para formular o modificar las políticas y priorizar las inversiones a nivel nacional.

Por lo tanto, la ejecución responsable de todo programa nacional, regional o local debe incluir como componente indispensable el diseño de un sistema de información basado en los perfiles de los niños y sus ambientes, que sirva como línea de base y que oriente el monitoreo de los mismos y la racionalización de las inversiones

En general, el establecer un perfil de niño permite:

- a) describir la situación del desarrollo integral (físico, sensoriomotriz, cognitivo y social) del niño en una determinada edad y por sectores geográficos, étnicos, culturales y socioeconómicos;
- b) determinar las debilidades y fortalezas del desarrollo infantil desagregado por regiones;

- e) tener una línea de base para hacer el monitorco del cambiante status en el desarrollo de una población, identificar grupos de niños (no individuos) que necesiten más apoyo;
- d) analizar las condiciones que presentan los niños al entrar a la escuela;
- e) proveer información sobre los efectos de los programas de intervención en favor de la niñez;
- f) tener una línea de base acerca de las condiciones de los niños en el momento de entrar a la escuela;
- g) tener una idea clara de los efectos acumulativos de las inversiones realizadas por Colombia desde hace más de dos décadas;
- h) establecer, en las estadísticas nacionales, indicadores unificados y cualitativos, relacionados con el status del desarrollo integral de la niñez y con su calidad de vida, para darle a este tema la dimensión que debe tener dentro de las prioridades de desarrollo del país;
- i) hacer estudios comparativos entre países.

Como el desarrollo y el aprendizaje del niño y la niña ocurren como resultado de su interacción con el ambiente, la habilidad de un niño para aprender en cualquier ambiente (incluyendo el escolar) no depende sólo de lo que el niño traiga al ambiente, sino también de lo que el ambiente le ofrece al niño. Es importante balancear los indicadores de los ambientes en los cuales los niños se desarrollan y aprenden. Es importante mirar el nivel de "preparación" de la escuela para recibir y responder a las necesidades específicas de los niños. Al crear un "Perfil del Ambiente de Aprendizaje en las Escuelas", es posible hacer el monitoreo de la influencia del ambiente en este proceso interactivo.

Adicionalmente a los factores relacionados con los ambientes institucionales de aprendizaje del niño y la niña, su desarrollo es influenciado por los ambientes de la familia y la comunidad donde el niño crece y se desarrolla durante sus primeros años. Para un número considerable de niños y niñas menores de siete años, éstos son los únicos ambientes que influyen su desarrollo antes de entrar a la escuela, lo que pone de relieve la necesidad de elaborar paralelamente el perfil del ambiente familiar y comunitario.

### **Antecedentes nacionales**

Pese a que existe en Colombia todo un esfuerzo por establecer un sistema nacional de evaluación del sistema educativo, sólo se evalúan los niños en el grado 3 y 5 de primaria, y además sólo en lenguaje y matemáticas, pero no se conoce su nivel de desarrollo y sus condiciones sociofamiliares al momento de entrar a la escuela.

Este y los factores enunciados previamente ponen de relieve la necesidad de contar en el país con un sistema de información económica y administrativamente viable, que permita disponer de datos confiables, actualizados y de tipo cualitativo, para la toma de decisiones en el campo de la atención a la niñez, para lo cual se tienen varios antecedentes entre los que podrían mencionarse: a) las conclusiones y recomendaciones registradas en el informe técnico final sobre la Evaluación de los Hogares Comunitarios de Bienestar, en el que se plantean las grandes deficiencias en el monitoreo y seguimiento y la necesidad de incorporar, a la mayor brevedad, el sistema integral de información y monitorco permanente y sistemático, con ficha única, centralizado, y la realización de un estudio longitudinal que incluya datos sobre desempeño de los niños/as en los dos primeros grados de escuela primaria; b) la inclusión de información específica sobre las condiciones de la niñez en la encuesta de calidad de vida de los hogares colombianos, realizada por el Departamento Nacional de Estadística (DAÑE); c) la necesidad expresada en el último Plan de Desarrollo de desenvolver registros institucionales y sistemas de información que permitan hacer seguimiento a los niños/as y programas; d) la carencia en el Ministerio de Educación de instrumentos y mecanismos que permitan hacer el monitoreo de sus programas y del progreso de los niños/as; e) los tropiezos que ha tenido que atravesar una iniciativa como la del SISVEN (Sistema de Vigilancia Epidemiológica, Alimentaria y Nutricional) para registro de niños menores de cinco años; f) la preocupación del sector salud colombiano, que trabaja con la niñez, de complementar la información centrada solamente en los indicadores de desarrollo físico y condición nutricional para involucrar la dimensión de carácter psicosocial; g) el esfuerzo realizado por el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (COLDEPORTES) para desarrollar inicialmente el "perfil morfológico, funcional y motor del escolar colombiano" orientado a la predicción del futuro rendimiento físico de la población joven (Garage y Ordóñez, 1994).

Con las consideraciones anteriores, el CINDE, en coordinación con el equipo técnico nacional, ha estado construyendo estos perfiles por tres años. Una de las motivaciones es desarrollar una metodología y unos instrumentos que, a la vez que sirvan para evaluar el impacto de los programas de niñez (zero a seis años) en el desarrollo de los niños/as y en la transformación de sus ambientes, provea información sobre el estado



de desarrollo de los mismos, antes de entrar a la escuela para mejorar la calidad de la educación básica primaria en Colombia y otros países de América Latina.

Un sistema de educación básica primaria, como el de Escuela Nueva vigente en Colombia, que promueve automáticamente a los niños de un nivel a otro, requiere de sistemas de información y de mecanismos apropiados para adecuar los ambientes de aprendizaje a las características de los educandos y crear condiciones para lograr los aprendizajes básicos con calidad. Estos perfiles elaborados antes de que los niños entren a la escuela pueden ser útiles para:

1. analizar comparativamente el impacto de los programas de niñez en el desarrollo de los niños y dar pistas para su fortalecimiento;
2. proveer a los maestros y a la administración información que les permita conocer más acerca de los educandos y sus familias para adecuar el ambiente educativo a sus características. Este tipo de información es básica, si la escuela va a responder a las necesidades de los educandos, en vez de lo que ha ocurrido hasta ahora, que los educandos deben responder a los requerimientos de la escuela;
3. proveer información al director y a los maestros que les orientará en la comprensión de cómo adecuar el ambiente educativo para responder a las necesidades de los educandos específicos que asisten a la escuela;
4. proveer las bases para un sistema nacional de evaluación con expectativas razonables sobre los logros posibles, teniendo en cuenta las habilidades de los educandos, la habilidad de la familia para atender las necesidades de los niños y la habilidad de la escuela para responder a las necesidades de los mismos.

CINDE cree que el uso de un sistema que use el perfil del educando, el perfil del ambiente educativo incluyendo el ambiente del educador, como parte de su sistema de evaluación, podría contribuir significativamente a crear un sistema en el cual se reduzca o elimine el fracaso escolar.

## **Objetivos del estudio**

### ***Generales***

- a) Unificar criterios acerca de los indicadores de desarrollo del niño/a y la calidad de los ambientes de aprendizaje que utilizan diferentes instituciones del sector público y privado en el país.
- b) Elaborar un perfil de una muestra de niños y niñas de 5 a 7 años que permita tener una línea de base sobre su desarrollo en el momento de entrar a la escuela.
- e) Elaborar perfiles de los ambientes de desarrollo: institucionales (primer grado escolar en la educación básica primaria) familiares y comunitarios donde crecen y se desarrollan los niños y niñas.
- d) Institucionalizar, en las estadísticas nacionales, la información sobre los perfiles, para hacer el seguimiento de la población infantil, evaluar el impacto de los programas en marcha y para apoyar la toma de decisiones y formulación de políticas.

### ***Específicos***

- a) Elaborar una serie de instrumentos y mecanismos que permitan evaluar el desarrollo del niño y la niña en las diferentes áreas y por este medio evaluar la evolución de grupos de niños por regiones y sectores geográficos y obtener información sobre la evolución de los programas a nivel nacional y regional.
- b) Elaborar una serie de instrumentos y mecanismos que sirvan de base para identificar las características de los ambientes donde se desarrollan los niños/as: ambientes institucionales, familiares y comunitarios.
- e) Difundir la información a nivel nacional y lograr la institucionalización de los mecanismos para la elaboración del perfil en las diferentes agencias del estado y ONG que tienen programas nacionales o regionales con niñez.
- d) Convertir los resultados principales de los perfiles en indicadores sociales de tipo cualitativo e incorporarlos en las estadísticas nacionales.
- e) Hacer un estudio longitudinal que sirva de seguimiento a los programas de atención y/o educación a la niñez.
- f) Hacer estudios comparativos entre países y regiones.

## **Metodología:**

### ***Procedimiento***

Para el desarrollo del proyecto se han seguido los siguientes pasos.

El proyecto en Colombia lo inició CINDE con apoyo de Grupo Consultivo, y como parte de un estudio más amplio, va realizarse en otros tres países: Jamaica, Jordania y México. La primera etapa realizada por CINDE en cooperación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar consistió en la identificación y análisis de instrumentos sobre el desarrollo del niño validados y usados en Colombia y la región, en la identificación de indicadores.

Luego se procedió a organizar el Comité Técnico Nacional conformado por representantes de los Ministerios de Educación, Salud, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Departamento Nacional de Estadística, la UNICEF, la OPS, el CINDE y coordinado por Planeación Nacional, cuya función principal fue la revisión y análisis de instrumentos y criterios existentes a nivel nacional e internacional sobre perfil del niño, revisión de indicadores, de posibles metodologías y estrategias de administración y de ejecución del proyecto y de elaboración del plan de acción para la ejecución del proyecto a nivel nacional.

CINDE, a partir de este análisis, diseñó un procedimiento de prueba y validación y con los indicadores seleccionados se elaboraron dos conjuntos de instrumentos, los cuales fueron sometidos a validación en varias comunidades del Chocó, Bogotá y Medellín.

Se inició el proceso con la aplicación, en febrero y marzo de 1995, de instrumentos y realización de entrevistas que incluían diferentes aspectos del perfil a grupos pequeños de niños, padres y maestros. Después de analizar los resultados de esta muestra y revisar los instrumentos, se realizó una segunda aplicación de los mismos en febrero de 1996.

Concluido este proceso, se harán los reajustes y la transición a la siguiente etapa, con una reunión ampliada del Comité Técnico Nacional en la cual se presentarán y discutirán los resultados obtenidos del estudio piloto y se expondrá la propuesta para la realización del estudio nacional con miras al levantamiento de los perfiles regionales y el perfil nacional, que servirá de línea de base para las comparaciones que se espera realizar de ese momento en adelante.

### ***Instrumentos***

Para determinar los perfiles de desarrollo del niño, de su ambiente escolar y de su ambiente familiar y comunitario se elaboró un conjunto de pruebas y entrevistas que recogen información sobre el niño, la madre y el ambiente familiar, el ambiente comunitario, el maestro y el ambiente escolar.

### **Perfil de desarrollo del niño y la niña (PND)**

El perfil del desarrollo del niño y la niña busca describir las características del niño/a entre las edades de cinco a siete años, cuando éstos están a punto de moverse del ambiente familiar al escolar y a tener mayor participación en la vida comunitaria.

Como paso preliminar para diseño de los instrumentos base, se inició la construcción de un primer ejemplo de Perfil de Desarrollo del Niño, a partir de los datos de la investigación de Hogares Comunitarios de Bienestar, en la cual se aplicó la Escala Abreviada de Desarrollo del Niño elaborada bajo los auspicios del Ministerio de Salud, UNICEF y la OPS (1992) de la modalidad de dos a siete años, realizadas por UNICEF e ICBF y del análisis de otras escalas de desarrollo utilizadas internacionalmente y en el país, para identificar los indicadores más significativos del desarrollo del niño de cinco a siete años.

La estructura de los instrumentos incluye una escala abreviada de desarrollo que refleja de una manera integral y equilibrada el desarrollo de las distintas áreas del niño/a, incluyendo indicadores sobre puntos críticos de lo más significativo en cada área de desarrollo físico, social, emocional, cognitivo y de lenguaje, y en cada etapa cronológica, que permite identificar posibles avances, retrasos o trastornos severos en los procesos de desarrollo, así como un índice global de desarrollo, a partir de los resultados de cada una de las distintas áreas o esferas. Puede responder a las diferentes características culturales de los ambientes donde se aplique fácilmente.

Estos incluyen indicadores de su salud o desarrollo físico, aprestamiento para la escuela, habilidad intelectual basada en pensamiento lógico, desarrollo psicosocial, desarrollo de lenguaje, desarrollo motriz fino, y autoconcepto.

### **El perfil del ambiente escolar**

El instrumento de entrevistas al maestro, director y supervisor escolar y de observación del aula y de la escuela, para obtener el perfil del ambiente escolar, presenta indicadores ya incluidos en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y que han mostrado ser los factores asociados con más alta correlación al logro, en ciertas áreas en educación básica primaria.

Este incluye información sobre las características y actitudes del maestro tales como nivel de formación (inicial y en servicio), sexo, edad, tipo de vinculación laboral (entre otras); autoconcepto: auto-imagen frente a la relación con sus alumnos, con la comunidad y con los padres de familia, nivel de expectativas frente a su trabajo y a su profesión y a los logros, responsabilidad a las condiciones en que llegan los alumnos, percepción de la propuesta pedagógica. Incluye, además, características del aula y la escuela, existencia (o no) de infraestructura básica, mobiliario apropiado, duración del día escolar, existencia (o no) de biblioteca, servicios ofrecidos por el plantel, etc.

### **Perfil de los ambientes familiar y comunitario en donde se desarrollan los niños/as**

Para la selección de las variables a incluir en los respectivos instrumentos del perfil de los ambientes de desarrollo de los niños/as, a nivel familiar y comunitario, se partió de varias fuentes de información: de la encuesta nacional sobre calidad de vida, del sistema nacional de recolección de información social del DAÑE, de la que se tomaron indicadores que pueden ser asociados a variables que afectan diversas dimensiones del ambiente del niño, tales como grado de violencia a nivel familiar y comunitario, uso de espacios públicos, estímulos educativos comunitarios.

Se incorporaron otros indicadores relacionados con dimensiones tan significativas en el desarrollo del niño, como son su ambiente socioafectivo, la calidad de las interacciones en su ambiente familiar y comunitario, el autoconcepto o nivel de aspiraciones de la madre. Los instrumentos recogen además información sobre la educación de la madre, el ingreso familiar y las condiciones de la vivienda.

### **Muestra**

Para la prueba y validación de los indicadores seleccionados para establecer los perfiles del niño y de los ambientes de desarrollo, se trabajó sobre una muestra estratificada por género (masculino - femenino), la procedencia (rural-urbana-urbana marginada), la etnia (blanca, negra e indígena), y el estrato socioeconómico para las zonas urbanas (alto, bajo y medio), de 439 niñas entre cinco y siete años que estaban iniciando primer grado escolar, sus correspondientes padres y maestros de cuatro municipios del Chocó, en 1995, y 506 de las mismas comunidades más Bogotá y Medellín en 1996.

Estas regiones se definieron por las facilidades de acceso y logística que ofrecían al CINDE para una recolección de información expedita y confiable.

### **Logros**

Las dos pruebas de validación en Chocó se realizaron unidas a un proyecto que CINDE está orientando sobre escuela nueva, lo que de hecho provee una valiosa herramienta de línea de base como apoyo a la evaluación de ese proyecto.

El interés es desarrollar un perfil nacional para los niños de las escuelas públicas que apoye todo el sistema de evaluación educativo, pero ha habido problemas de financiación. De las comunidades evaluadas en 1996, es claro que el perfil de los niños de Bogotá es más alto que en las comunidades de Chocó y un poco más alto que en Medellín.

Es importante resaltar que esta fase piloto ha implicado un proceso continuado de elaboración y revisión para el desarrollo de pruebas y entrevistas y a pesar de ello subsisten aún algunos aspectos débiles e importantes sobre los que no se tienen respuestas; uno de ellos es cómo simplificar el sistema para que sea factible su costo y administración a nivel nacional.

Los logros más importantes han sido el desarrollo o revisión de los instrumentos, el ensayo de la metodología de administración de las pruebas y de capacitación del personal.

### **Conclusiones**

Aunque la idea inicial del desarrollo del perfil fue el de desarrollar unos instrumentos y mecanismos para hacer el monitoreo de la calidad e impacto de los programas de atención a la niñez de zero a seis años, la experiencia nos ha demostrado que éste es un mecanismo válido para hacer el monitoreo de diferente tipo de programas. Por ejemplo, en Chocó la información obtenida está sirviendo para evaluar la calidad de los programas de atención a la niñez y como línea de base para el programa de fortalecimiento de escuela nueva, que las comunidades han denominado La Nueva Escuela Nueva.

### **Recomendaciones**

Aunque este es sólo un informe preliminar de aspectos destacados en los primeros análisis hechos, se desprende de los esfuerzos realizados y de las perspectivas que estos ofrecen algunas recomendaciones:

1. que en esta etapa inicial del desarrollo de la metodología e instrumentos para los perfiles, las instituciones que financian proyectos nacionales de atención a la niñez apoyen el desarrollo de todas las fases del proyecto, para tener instrumentos y mecanismos que sirvan de base para los desarrollos de otros países;
2. ampliar a todos los países de la región la realización del perfil del niño y de sus ambientes de desarrollo, como base para hacer el monitoreo y evaluación de los programas de niñez que se están implementando y hacer estudios comparativos;
3. promover actividades de capacitación sobre el desarrollo y administración del perfil al personal encargado de los estudios en los diferentes países.

CINDE como institución estaría dispuesta a compartir sus experiencias y a trabajar mancomunadamente con otras instituciones que tengan experiencia en estas áreas para refinamiento de los instrumentos. Pero este esfuerzo requiere una clara conciencia de la trascendencia del proyecto y una disposición de apoyo que se traduzca en la correspondiente asignación de fondos de apoyo, que ha sido el gran cuello de botella que hemos encontrado en Colombia.

### **Bibliografía**

- ARANGO M. y Otros. *Hacia Un Concepto Renovado de Educación Básica Para Todos: Alternativas y Acciones Complementarias*. Caracas/Bogotá, 1991. CINDE, Serie Documentos Ocasionales#9.
- ATKIN, R. y Otros. *Paso a Paso: Cómo Evaluar el Crecimiento y Desarrollo de los Niños*. México: Pax, 1987.
- ATKIN, L.A. *Análisis de los Instrumentos Utilizados en América Latina Para la Evaluación del Desarrollo Psicosocial de los Niños Menores de Seis Años*. México. Instituto Nacional de Perinatología.
- CINDE. *Propuesta Para el Desarrollo de Perfil del Niño En Colombia: Borrador Preliminar Para la Discusión del Equipo Técnico*. 1994.
- CINDE. *Memorias de las Reuniones Sobre el Perfil del Niño Colombiano*. (1993-1994-1995).
- CINDE. *Evaluación del Proyecto de Educación Básica PRODEBAS*. Convenio Ministerio de Educación-Organización de Estados Americanos, OEA. Sabaneta. 1994,1995,1996.
- DAÑE. *Las Estadísticas Sociales en Colombia*. Departamento Nacional de Estadística, DAÑE. Santafé de Bogotá. 1993.
- ICBF. *Evolución Conceptual del Proyecto de Atención Integral al Menor de Siete Años*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. En: Revista "Los Niños", #16,1988,PP. 4-12.
- LANDERS, e. and KAGITCIBANI, e. *Measuring The Psychosocial Development of Young Children*. UNICEF/International Child Development centre. Florence, Italy. 1990
- MYERS, R. *Profiles of The Status of Children and of their Learning Environment and Action Research Framework*. Document prepared for UNESCO, The Young Child and the Family Project, The High/Scope Educational Research Foundation and The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, May 1994.
- NIMNÍCHT, G. y Otros. *Conjunto de Pruebas Para la Evaluación del Programa Juega y Aprende a Pensar: Lenguaje, Matemáticas y Solución de problemas*. Sabaneta, Colombia, 1993.
- NIMNÍCHT, G. y Otros. *Conjunto de Pruebas Para la Evaluación del Programa Escuela Nueva: Prueba Piloto, Desarrollo Social e Intelectual del Niño, Entrevista para el Niño, Entrevista para Padres o Acudientes, Prueba para definir el Perfil de los Maestros*. Sabaneta, Colombia, 1995.
- NIMNÍCHT, G. y Otros. *El Perfil de los Niños del Chocó*. Quibdó CINDE/PLAN. 1995.
- NIMNÍCHT, G. y Otros. *Evaluación del Programa Escuela Nueva*. CINDE/PLAN. Sabaneta, Colombia, 1995.
- NIMNÍCHT, G. y Otros. *Pruebas y Entrevistas de CINDE para la Evaluación de Programas de CINDE/PLAN*. Sabaneta, 1995.
- NUNES, T. *El Ambiente del Niño*. Occasional Paper No. 6. La Haya, 1994.
- SEGUEL, X y Otros. *VARIABLES DE INTERACCIÓN VERSUS VARIABLES FAMILIARES COMO PREDICTORES DEL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL PREESCOLAR POBRE*. Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, CEDEP. Santiago, 1989.
- The High Scope/Educational Research Foundation and The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. *Perfiles del Nivel de Desarrollo de los Niños Antes de la Escolarización y el Ambiente de Aprendizaje en las Escuelas. Una Propuesta de Investigación-Acción*. Traducción del CINDE. Febrero de 1992.

UNESCO. *Monitoring Evaluation for All Goals. Focusing on Learning Achievement. Progress Report* (September 1992-March 1994). División of Basic Education. Paris. March, 1994.

# A pesquisa e a avaliação e seu impacto nas políticas públicas de educação infantil

6

**MESA-REDONDA**

**Expositores:**

Maria Helena Guimarães de Castro  
Iram Siraj-Blatchford

**Coordenação:**

Miriam Abramovay

# A PESQUISA E A AVALIAÇÃO E SEU IMPACTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

*Maria Helena Guimarães de Castro*

O objetivo principal da minha palestra neste seminário é apresentar o quadro atual do atendimento da pré-escola no Brasil, pois os dados disponíveis sobre a educação infantil como um todo e, em particular de 0 a 3 anos, são extremamente frágeis, inconsistentes e dispersos. Nesse sentido, a partir de breve diagnóstico, pretendo levantar alguns problemas que deveriam ser objeto de pesquisas e, sobretudo, da montagem de sistemas e redes de informação, facilitando aos educadores e aos dirigentes educacionais a definição de políticas com base em indicadores de melhor qualidade.

Assistindo a uma parte da mesa-redonda que antecedeu a esta, pude constatar que esse é um dos objetivos principais deste simpósio, pois o campo de informação na área da educação infantil é bastante recente e envolve diferentes atores na produção de dados. É mais simples para os órgãos responsáveis pelas informações educacionais trabalhar com dados de ensino fundamental, sendo este um nível de ensino obrigatório que obedece a regras e sistemas semelhantes de coleta de informação em diferentes países do mundo.

Entretanto, no caso da educação infantil, o grau de diferenciação é bastante grande entre os países, o mesmo ocorrendo no caso brasileiro. Obviamente, o avanço no campo da montagem de sistemas de informação que possam orientar a formulação de políticas públicas exigirá um mapeamento das pesquisas já existentes.

## Diagnóstico do caso **brasileiro**

Observa-se, no Brasil, um crescimento bastante acelerado da matrícula na pré-escola, sobretudo a partir de 1985. De acordo com o Censo Escolar/96, a pré-escola já atende a cerca de 5,7 milhões de crianças. A matrícula está concentrada na faixa de 4 a 6 anos, na qual se situam mais de 70% dos alunos, mas temos ainda quase 23% do atendimento voltado para crianças com mais de 6 anos. Isso ocorre porque, no caso brasileiro, o instrumento de coleta utilizado para o levantamento dessas informações inclui, na pré-escola, os alunos das classes de alfabetização, que ainda são comuns tanto no Norte como no Nordeste.

Ao adotar esse critério, passa-se a trabalhar, evidentemente, com um tipo de indicador que se diferencia da pré-escola tradicional, uma vez que as classes de alfabetização no Brasil reprovam alunos e estabelecem critérios de finalização bastante exigentes para que estes possam ingressar no ensino fundamental - o qual deve ser assegurado obrigatoriamente a todos.

Essa situação deve ser devidamente considerada, pois mostra que mais de 20% do atendimento atribuído à pré-escola é voltado às classes de alfabetização, freqüentadas por crianças em idade superior à pré-escolar, chegando-se ao extremo de alunos com 8, 9 e até 10 anos. Essas crianças, muitas vezes, não têm acesso ao ensino fundamental sem antes ter passado por essa etapa da sua escolarização.

Nota-se, ainda, que o crescimento da matrícula na pré-escola é predominantemente público e a oferta de matrícula no setor privado permanece relativamente estagnada na década de 90. O atendimento municipal foi o que mais cresceu na oferta da pré-escola, nas últimas décadas.

## **Distribuição da matrícula pelas regiões do Brasil**

A análise da distribuição regional da matrícula na pré-escola aponta para algumas conclusões importantes. Conforme já mencionado, a existência de grande número de classes de alfabetização no Norte e Nordeste faz com que essas regiões apresentem os maiores percentuais de crianças com mais de 6 anos. Esse contingente é de 32% no Nordeste e de 30% no Norte.

O Centro-Oeste ainda tem 10% do atendimento voltado para crianças com mais de 6 anos, pois em alguns estados dessa região existem classes de alfabetização. O quadro mostra a população específica na faixa etária de 4 a 6 anos, a matrícula e a taxa de atendimento. Ressalvada essa característica, o atendimento apresenta perfil semelhante ao das Regiões Sudeste e Sul.

De 1991 a 1995, portanto num período curtíssimo, tivemos uma grande evolução da taxa de atendimento, que passou de 34,7% para 38,1% do total da população na faixa etária de 4 a 6 anos. O mais importante é verificar que o Nordeste - região que tem maior número de alunos matriculados na pré-escola, segundo o Censo Escolar/96 - já alcança 41,5% de cobertura na faixa etária de 4 a 6 anos.

Esse dado é muito importante quando se leva em conta que as condições socioeconômicas nessa região são extremamente adversas, além das situações de analfabetismo, desnutrição e dificuldades no atendimento à saúde materno-infantil. Enfim, o Nordeste, sob esse ponto de vista, está apresentando um perfil de cobertura surpreendente.

Nas Regiões Norte e Centro-Oeste, a matrícula situa-se em torno de 34% a 35% do total da população na faixa etária de 4 a 6 anos. No Sudeste, por sua vez, a cobertura alcança 39% e no Sul, 29,1%. A matrícula total na pré-escola, em porcentagem, está mais concentrada nas Regiões Nordeste e Sudeste - o Nordeste com 41 % do total e o Sudeste com 34%.

Outra informação importante diz respeito ao perfil predominantemente urbano do atendimento na pré-escola. As exceções ficam por conta das Regiões Norte e Nordeste, onde há um predomínio do atendimento na zona rural, repetindo o mesmo quadro observado no ensino fundamental. Dessa forma, a matrícula na educação pré-escolar reflete o estágio de desenvolvimento socioeconômico do país, onde 80% da população já é urbana, confirmando os resultados das últimas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio - PNAD e do Censo Populacional (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE).

A principal rede de atendimento é a municipal, que concentra 57% das matrículas, seguida pela rede privada, com 23%, e pela rede estadual, com 20%. É importante notar que boa parte do atendimento municipal é feita através de entidades e Organização Não-Governamental - ONG conveniadas com as prefeituras.

Mas, de toda forma, observa-se que nas Regiões Nordeste e Sudeste há o predomínio maior da rede municipal. Na verdade, a rede municipal predomina em todo o país, porém a intensidade da oferta nessas regiões é bastante elevada.

É preciso chamar a atenção para o seguinte ponto: na Região Nordeste, 52% do atendimento ao ensino fundamental é municipal, enquanto na Região Sudeste apenas 29% das matrículas pertencem à rede municipal. Em São Paulo, que exerce um grande peso nas estatísticas educacionais, apenas 10% do atendimento ao ensino fundamental está sob a responsabilidade dos municípios.

Portanto, os municípios da Região Nordeste estão arcando com dupla responsabilidade, pois ao mesmo tempo que estão assumindo pesadamente a educação pré-escolar, também estão respondendo por 50% do atendimento ao ensino fundamental. Esse é um ponto importante a ser considerado no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação infantil nas Regiões Norte e Nordeste, uma vez que a maioria dos seus municípios têm receitas muito baixas e são extremamente dependentes das transferências federais para destinarem recursos à educação.

Se esse quadro permanecer sem que haja uma redistribuição dos recursos - tal como o MEC está propondo agora com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, observaremos em breve uma redução no atendimento pré-escolar no Nordeste e, paralelamente, uma queda muito grande da qualidade, pois os municípios, obviamente, só darão conta de atender ao ensino fundamental.

### **Qualificação docente na pré-escola**

Quanto ao perfil dos professores que atendem à rede de educação pré-escolar no Brasil, também são observadas diferenças regionais significativas. No Norte e Nordeste, cerca de 20% das funções docentes na pré-escola são exercidas por profissionais com 1º grau incompleto e cerca de 58% por profissionais com 2º grau completo. Nessas regiões, há um percentual muito baixo de profissionais com nível superior completo. No Sul e Sudeste, essa situação se altera significativamente. No Sudeste, praticamente não há profissionais com 1º grau incompleto, 70% deles têm o 2º grau completo e 28,4% possuem nível superior. No Sul e Centro-Oeste também há um percentual insignificante de profissionais sem o 1º grau completo. Com relação à qualificação dos professores, predominam os profissionais sem habilitação no Norte e Nordeste e com magistério nas demais regiões do país.

Tomados em conjunto, os dados apontam para a seguinte situação em todo o país: 62% dos profissionais têm o secundário completo; 11% possuem o 1º grau incompleto; 12%, o 1º grau incompleto e 15%, o nível superior completo.

Para finalizar este diagnóstico descritivo, devemos considerar ainda os dados de distribuição das matrículas do ensino fundamental pelas regiões. No ensino fundamental, são 31,2 milhões de alunos em todo o país. O Nordeste tem 9,5 milhões de alunos e nessa região os municípios respondiam por 47% do atendimento em 1994, percentual que se elevou para 50% em 1995. As redes estaduais detêm cerca de 40% das matrículas nos estados do Nordeste. Na Região Sudeste, a rede municipal cobre apenas 19% da oferta e a estadual, **67,4%**.



Quanto à taxa de distorção idade/série, temos o seguinte quadro: na Região Nordeste, da 1ª à 4ª série, 80% dos alunos estão acima da faixa etária, o que aponta para o retardamento causado pelas classes de alfabetização no ingresso das crianças na 1ª série do ensino fundamental. As distorções idade/série são bastante elevadas em todo país, mas no caso do Norte e Nordeste assumem proporções mais preocupantes. Esses dados são importantes para se pensar em políticas de educação infantil, considerando-se as disparidades regionais.

Sobre a qualificação dos docentes no ensino fundamental, sabe-se que, de 1980 a 1994, houve uma grande melhoria. No entanto, ainda temos no Brasil 20% dos professores do ensino fundamental com 1º grau incompleto. No Nordeste e Norte, são 35%. No Sudeste e Sul, são em número bem mais baixo que a média nacional, e no Centro-Oeste a taxa se aproxima da média nacional.

Quanto à evolução dos docentes com magistério no ensino fundamental, de 1980 a 1994 também houve uma evolução em todas as regiões do país, sendo que ocorre o mesmo para docentes de nível superior. Ainda nas Regiões Nordeste e Norte, os docentes do ensino fundamental com nível superior estão muito abaixo da média nacional, de 42%. No Norte são apenas 13% e no Nordeste, em torno de 20%.

### Repensando a pesquisa

Esse breve diagnóstico serve para orientar o debate sobre as linhas de pesquisa e a necessidade de informação para a definição, formulação e implementação de políticas públicas de atendimento à educação infantil.

O que é preciso fazer para aprofundar o conhecimento sobre o estado da arte da educação infantil? Há um certo consenso de que ainda se desconhece, de forma mais acurada, a situação do atendimento de 0 a 3 anos. As informações são esparsas e sabe-se que os dados disponíveis não dão conta da realidade. São frágeis os sistemas de coleta de informações. As instituições que atendem especialmente crianças de 0 a 3 anos estão cadastradas em muitos registros diferentes, muitas vezes sob diferentes denominações, podendo ser contabilizadas de forma sobreposta.

Para pensarmos em pesquisas que possam subsidiar a definição de políticas, é preciso desenvolver um levantamento criterioso sobre o atendimento de 0 a 3 anos no Brasil. Esse mapeamento poderá ser feito com diferentes instrumentos que obedeçam a normas homogêneas no processo de coleta de informações e que possam agilizar a organização de um sistema de informações de forma a subsidiar diretrizes e metas das políticas.

Uma primeira tarefa seria realizar uma análise detalhada do cadastro do Conselho Nacional de Assistência Social, procurando ver quais instituições cadastradas atendem a crianças de 0 a 3 anos e, a partir do registro dessas instituições, fazer cruzamentos que "limpem" o dado, eliminando as sobreposições eventualmente existentes, em razão dos problemas na forma de construção do referido cadastro.

O Conselho Nacional de Assistência Social já está passando por uma depuração do seu cadastro. Fazer, então, uma análise desse cadastro, identificando por instituição o atendimento e o número de crianças, poderia nos dar uma fotografia geral do atendimento de 0 a 3 anos, pelas entidades filantrópicas e ONG.

Poderia ser feito pelo governo federal, através do INEP/SEEC, o levantamento do atendimento realizado por estados e municípios. Existem algumas dificuldades, e uma delas é que há um número excessivo de instituições. Teríamos que definir um questionário mínimo, contendo exatamente as informações necessárias a curto prazo, tais como: crianças por faixa etária, sexo, tipo de atendimento e período de atendimento. Obviamente, este levantamento abrangeria apenas as instituições direta e indiretamente vinculadas aos estados e/ou municípios. Dada a relativa informalidade do atendimento realizado pelo setor privado, na faixa de 0 a 3 anos, parece-me bastante improvável um mapeamento exaustivo do setor.

Ao lado disso, é importante a realização de uma pesquisa qualitativa por amostragem, para se tentar identificar alguns aspectos qualitativos do atendimento de 0 a 3 anos, com dois tipos de instrumento. O primeiro, mediante questionário dirigido aos professores, de forma que eles pudessem responder sobre as condições do atendimento, os recursos pedagógicos utilizados, se estes existem ou não, se a infra-estrutura física do equipamento é adequada ou não.

Outro instrumento poderia ser aplicado aos dirigentes das instituições para levantar aspectos da prática pedagógica do atendimento, de forma a tentar mapear informações básicas do atendimento, do ponto de vista psicopedagógico - se o atendimento é interdisciplinar, que tipo de profissional atua, se existem psicólogos que dão atendimento, se pedagogos trabalham nessas instituições, se há assistentes sociais e como são orientados o currículo e as estratégias de estimulação das crianças. Creio que é possível fazer isso sem grandes sofisticções, a partir de parcerias com as secretarias estaduais e municipais vinculadas ao atendimento em creches e pré-escolas.

Finalmente, a médio e longo prazos, seria interessante desenvolver uma pesquisa sobre os egressos e o impacto da educação infantil sobre a alfabetização das crianças, sobre a escolaridade. Há inúmeras pesquisas que mostram a importância da educação infantil no desenvolvimento da criança. Há pouco conhecimento sobre esta área no Brasil. Predominam estudos teóricos com pouca pesquisa empírica de qualidade. Neste caso, seria interessante definir, por amostragem e considerando as diferentes regiões do país, que são bastante heterogêneas do ponto de vista dos seus sistemas de ensino e da oferta de educação pré-escolar, alguns critérios básicos para identificar o impacto da educação infantil no processo de escolarização formal, com ênfase nas duas primeiras séries do ensino fundamental.

Essa é uma pesquisa muito mais exigente, que leva tempo e requer um tipo de acompanhamento e de observação da criança quase etnográfico, a partir de uma seleção de escolas pertinentes à amostra desenhada. Nós estamos desenvolvendo uma pesquisa semelhante com o secundário e com as escolas técnicas federais. Esse estudo de casos abrange seis escolas e é extremamente qualitativo e aprofundado, no qual os pesquisadores vão para as escolas e permanecem periodicamente em constante observação. É um tipo de pesquisa que poderá orientar ações futuras, mas que necessariamente exige tempo.

Concluindo, algumas perguntas ficam em aberto: com quais instrumentos estamos trabalhando para obter informações sobre o atendimento em educação infantil? Quais são os dados levantados e em que medida é possível fazer um esforço para montar uma rede de informações confiáveis? Em todo processo de formulação de políticas, é preciso ter clareza de que as estratégias de ação se tornam viáveis desde que sejamos capazes de combinar propostas tecnicamente desejáveis com recursos concretamente disponíveis, estabelecendo consensos mínimos que legitimem o processo.

Esse tipo de casamento das propostas técnicas, juntamente com os projetos pedagógicos desejáveis e os recursos disponíveis, sempre deve estar presente em qualquer formulação de política pública. Este é o principal desafio para a formulação de políticas de educação infantil, considerando as especificidades do caso brasileiro: um país de dimensões continentais, predominantemente urbano, com um grande contingente populacional extremamente jovem e marcado por profundas desigualdades sociais e carências básicas. Daí a necessidade de bons diagnósticos, fundamentados em informações consistentes, que possam orientar políticas focalizadas para as diferentes realidades regionais.

No MEC, estamos montando um sistema integrado de informações educacionais. Esse sistema está ligado ao de estatísticas educacionais e que procura integrar indicadores de todos os níveis de ensino - educação infantil, ensino médio e superior - para todo o país.

Pretende-se estabelecer ligação *on line* com as 27 Secretarias Estaduais de Educação, sendo a meta do próximo ano a integração em rede com os 27 municípios das capitais e pretende-se até o último ano deste governo conseguir informatizar as 20 mil maiores escolas do Brasil, para serem escolas-pólo de integração da rede de informação.

Além disso, o MEC possui uma base de dados, um centro de referência de informações educacionais que comporta articulação com outras bases de dados. É preciso que haja um esforço para que essas bases se comuniquem e os interessados - os professores e os especialistas das áreas - possam acessá-las, aproveitando o que há de pesquisa e de informação sobre educação infantil, para a definição de políticas mais calibradas de acordo com as distintas realidades socioeconômicas do país.

**Tabela nº 01****Educação Pré-Escolar**

População, Matrícula e Taxa de Atendimento na Faixa Etária de 4 a 6 anos - 1991 e 1995

Regiões	1991			1995		
	População 4 A 6 ANOS	Matrícula 4 a 6 anos	Taxa de Aten- -dimento (%)	População 4 a 6 anos	Matrícula 4 a 6, anos	Taxa de Aten- -dimento (%)
<b>Brasil</b>	<b>10.254.716</b>	<b>3.561.977</b>	<b>34,7</b>	<b>10.898.351</b>	<b>4.150.873</b>	<b>38,1</b>
Norte	880.719	230.402	26,2	979.288	349.942	35,7
Nodeste	3.457.462	1.300.101	<b>37,6</b>	3.659.959	1.520.665	<b>41,5</b>
Sudeste	3.863.840	1.468.760	38,0	4.083.698	1.610.054	39,4
Sul	1.393.160	377.253	<b>27,1</b>	1.455.920	423.640	29,1
Centro-Oeste	659.535	185.461	28,1	719.486	246.572	34,3

Fonte:

Projeção da População Residente - IBGE

Nota: Os valores da faixa etária foram obtidos mediante proporção, com base em 1991.

Tabela nº 02  
Educação Pré-Escolar

Número de Matrículas por Unidade da Federação - 1991-

Unidades da — Federação	1991	1993	1994	1995	1996
Rondônia	23.103	30.866	34.910	38.462	34.296
Acre	9.023	10.225	11.699	13.027	13.532
Amazonas	45.099	47.071	142.132	139.772	128.318
Roraima	5.899	8.304	9.257	9.990	11.249
Pará	93.836	269.993	292.566	297.000	318.196
Amapá	12.017	13.616	16.021	17.355	18.941
Tocantins	24.825	30.616	33.884	36.358	36.686
Maranhão	239.041	290.155	293.763	312.320	354.347
Piauí	92.309	85.294	157.488	155.573	162.889
Ceará	206.774	238.545	592.966	567.537	475.828
Rio Grande do Norte	103.628	115.829	113.310	116.438	108.511
Paraíba	81.123	93.934	249.443	256.061	232.330
Pernambuco	199.842	176.649	307.810	330.028	300.814
Alagoas	65.348	70.953	88.021	90.832	95.438
Sergipe	69.463	78.480	79.967	78.631	79.400
Bahia	245.697	350.795	605.369	595.652	584.194
Minas Gerais	378.495	431.292	425.633	430.020	435.041
Espírito Santo	72.475	89.510	90.011	90.872	93.197
Rio de Janeiro	240.630	...	419.685	470.261	451.161
São Paulo	790.846	•••	...	911.494	974.005
Paraná	157.318			156.731	167.863
Santa Catarina	161.762	...	186.000	189.801	186.194
Rio Grande do Sul	133.294	139.304	143.947	150.708	155.197
Mato Grosso do Sul	35.675	42.101	44.683	47.576	49.002
Mato Grosso	39.399	47.904	50.693	57.691	51.042
Goiás	57.674	72.738	133.787	139.836	142.543
Distrito Federal	43.690	45.307	47.382	49.209	54.089

Fonte:

Nota: A partir do Censo Educacional de 1994, os dados referentes às classes de alfabetização estão sendo somados ao Pré-Escolar.

**Tabela n° 03**

Matricula na Educacao Pre-Escolar e em Classe de Alfabetizacao, por  
Faixa Etaria - 1996

Unidade da Federação	Matricula por Faixa Etaria						
	Pré-escolar				Classe de Alfabetização		
	Total	menos de 4 anos	4 a 6 anos	mais de 6 anos	Total	menos de 7 anos	7 anos ou mais
Brasil	4.270.376	272.011	3.543.133	455.232	1.443.927	481.179	962.748
Norte	325.416	19.553	260.847	45.016	235.802	62.950	172.852
Rondônia	32.693	943	25.921	5.829	1.603	1.020	583
Acre	12.591	514	10.097	1.980	941	571	370
Amazonas	39971	3.158	35.031	1.782	88.347	24.827	63.520
Roraima	11.111	116	9.226	1.769	138	62	76
Para	179.296	13.042	143.053	23.201	138.900	34.156	104.744
Amapa	18.535	312	15.712	2.511	406	194	212
Tocantins	31.219	1.468	21.807	7.944	5.467	2.120	3.347
Nordeste	1.470.151	127.316	1.112.600	230.235	923.600	300.287	623.313
Maranhao	237.824	11.880	176.103	49.841	116.523	31.552	84.971
Piauí	113.185	9.031	82.139	22.015	49.704	14.968	34.736
Ceara	274.630	38.603	210.267	25.760	201.198	70.949	130.249
R. G. do Norte	91.497	10.901	70.671	9.925	17.014	11.065	5.949
Paraíba	88.726	6.256	69.453	13.017	143.604	36.785	106.819
Pernambuco	173.719	17.579	145.552	10.588	127.095	67.102	59.993
Alagoas	69.451	5.149	53.945	10.357	25.987	9.706	16.281
Sergipe	75.813	8.192	57.857	9.764	3.587	1.855	1.732
Bahia	345.306	19.725	246.613	78.968	238.888	56.305	182.583
Sudeste	1.729.933	75.255	1.523.419	131.259	223.471	84.139	139.332
Minas Gerais	435.041	7.086	417.322	10.633			
Espinto Santo	87.552	1.764	77.478	8.310	5.645	4.293	1.352
Rio de Janeiro	233.335	23.648	202.032	7.655	217.826	79.846	137.980
Sao Paulo	974.005	42.757	826.587	104.661	.	-	.
Sul	504.914	37.888	448.970	18.056	4.340	2.217	2.123
Parana	167.823	6.029	156.044	5.750	40	39	1
Santa Catarina	182.022	22.904	149.473	9.645	4.172	2.050	2.122
R. G. do Sul	155.069	8.955	143.453	2.661	128	128	-
Centro-Oeste	239.962	11.999	197.297	30.666	56.714	31.586	25.128
M.G. do Sul	49.002	5.626	42.887	489			
Mato Grosso	48.351	1.965	39.736	6.650	2.691	1.911	780
Goiás	88.520	4.037	69.790	14.693	54.023	29.675	24.348
Distrito Federal	54.089	371	44.884	8.834		-	-

Fonte:

**Tabela nº 04**  
**Educação Pré-Escolar**

Número de Funções Docentes por Unidade da Federação - 1991-

Unidades da F e d e r a ç ã o	1991	1993	1994	1995	1996
Rondônia	1.046	1.277	1.423	1.712	1.653
Acre	381	432	519	610	624
Amazonas	2.110	2.340	5.775	6.209	6.024
Roraima	256	351	443	500	646
Pará	3.523	11.211	11.322	11.959	13.815
Amapá	488	574	714	777	808
Tocantins	1.143	1.593	1.708	1.834	2.025
Maranhão	10.237	12.339	13.062	14.223	17.161
Piauí	4.329	4.141	8.253	8.356	9.416
Ceará	8.852	10.577	30.004	27.495	25.128
Rio Grande do Norte	4.214	4.890	6.160	6.576	6.385
Paraíba	4.426	5.306	13.189	13.578	13.995
Pernambuco	8.485	8.139	13.723	15.311	15.094
Alagoas	2.688	3.178	4.101	4.126	4.847
Sergipe	2.945	3.305	3.550	3.608	3.779
Bahia	11.391	18.530	31.091	31.635	34.707
Minas Gerais	16.342	19.244	19.483	20.286	21.318
Espírito Santo	3.347	4.135	4.145	4.349	4.826
Rio de Janeiro	14.899	...	22.938	26.538	27.162
São Paulo	32.861	***	...	40.203	40.679
Paraná	7.783			8.810	9.746
Santa Catarina	9.312	...	11.925	12.119	11.984
Rio Grande do Sul	7.953	7.183	7.652	8.035	8.358
Mato Grosso do Sul	1.624	2.051	2.257	2.411	2.579
Mato Grosso	1.934	2.367	2.592	2.937	2.540
Goiás	2.426	3.113	6.016	6.566	7.184
Distrito Federal	1.922	2.060	2.074	2.207	2.583

Fonte:

Nota: A partir do Censo Educacional de 1994, os dados referentes às classes de alfabetização estão sendo somados ao Pré-Escolar.

**Tabela nº 05**  
**Educação Pre-Escolar**

Numero de Funcoes Docentes por Grau de Formacao - 1996

Unidades da Federação	Total	1º Grau Incompleto.	1º Grau Completo	2º Grau Completo	3º Grau -Completo—
<b>Brasil</b>	<b>295.066</b>	<b>35.956</b>	<b>30.481</b>	<b>184.054</b>	<b>44.575</b>
<b>Norte</b>	<b>25.595</b>	<b>4.941</b>	<b>5.528</b>	<b>14.686</b>	<b>440</b>
Rondônia	1.653	127	173	1.308	45
Acre	624	19	85	481	39
Amazonas	6.024	1.308	544	4.100	72
Roraima	646	17	139	459	31
Pará	13.815	2.860	4.150	6.598	207
Amapá	808	34	49	719	6
Tocantins	2.025	576	388	1.021	40
<b>Nordeste</b>	<b>130.512</b>	<b>29.258</b>	<b>19.938</b>	<b>75.534</b>	<b>5.782</b>
Maranhão	17.161	4.954	2.933	9.202	72
Piauí	9.416	2.930	1.250	5.132	104
Ceará	25.128	6.836	5.708	11.921	663
Rio Grande do Norte	6.385	898	790	4.323	374
Paraíba	13.995	3.501	2.708	6.796	990
Pernambuco	15.094	536	917	11.246	2.395
Alagoas	4.847	951	968	2.701	227
Sergipe	3.779	598	635	2.266	280
Bahia	34.707	8.054	4.029	21.947	677
<b>Sudeste</b>	<b>93.985</b>	<b>463</b>	<b>1.836</b>	<b>64.000</b>	<b>27.686</b>
Minas Gerais	21.318	240	415	15.552	5.111
Espírito Santo	4.826	16	49	3.963	798
Rio de Janeiro	27.162	194	876	21.699	4.393
São Paulo	40.679	13	496	22.786	17.384
<b>Sul</b>	<b>30.088</b>	<b>673</b>	<b>2.015</b>	<b>19.859</b>	<b>7.541</b>
Paraná	9.746	175	497	6.256	2.818
Santa Catarina	11.984	401	1.253	8.408	1.922
Rio Grande do Sul	8.358	97	265	5.195	2.801
<b>Centro Oeste</b>	<b>14.886</b>	<b>621</b>	<b>1.164</b>	<b>9.975</b>	<b>3.126</b>
Mato Grosso do Sul	2.579	58	92	1.429	1.000
Mato Grosso	2.540	85	223	1.633	599
Goiás	7.184	478	833	5.100	773
Distrito Federal	2.583	-	16	1.813	754

Fonte:

Nota: Inclusive classes de alfabetização

Tabela nº 06  
Educação Pré-Escolar

Número de Estabelecimentos por Unidade da Federação - 1991-

Unidades da Federação	1991	1993	1994	1995	1996
Rondônia	303	405	454	495	505
Acre	<b>145</b>	168	169	184	200
Amazonas	641	896	2.109	2.654	2.683
Roraima	73	<b>94</b>	<b>108</b>	<b>141</b>	200
Pará	1.597	6.521	6.096	6.165	6.980
Amapá	<b>140</b>	<b>167</b>	179	187	195
Tocantins	715	1.050	1.025	<b>1.141</b>	1.189
Maranhão	3.781	4.578	4.973	5.443	7.258
Piauí	1.897	1.922	4.017	4.075	4.596
Ceará	4.255	5.011	14.479	13.732	12.337
Rio Grande do Norte	1.693	1.924	1.919	2.001	2.015
Paraíba	2.613	3.254	7.132	7.290	7.093
Pernambuco	3.461	3.572	5.177	5.771	5.617
Alagoas	1.169	1.356	1.565	1.670	1.946
Sergipe	1.032	1.183	1.231	1.224	1.269
Bahia	6.185	10.998	18.960	18.574	18.864
Minas Gerais	5.832	6.768	7.105	7.206	6.732
Espírito Santo	1.123	1.364	1.408	1.480	1.546
Rio de Janeiro	3.453		6.526	6.963	6.466
São Paulo	5.041	.	...	5.711	6.362
Paraná	2.836	•••		2.990	3.161
Santa Catarina	3.513	...	3.918	3.873	3.946
Rio Grande do Sul	3.289	3.544	3.594	3.729	3.819
Mato Grosso do Sul	674	802	857	895	928
Mato Grosso	812	1.036	1.193	1.231	1.053
Goiás	1.182	1.685	2.817	3.006	3.364
Distrito Federal	387	<b>409</b>	420	418	511

Fonte:

Nota: A partir do Censo Educacional de 1994, os dados referentes às classes de alfabetização estão sendo somados ao Pré-Escolar.



# CONTINUIDADE, COMUNIDADE E CONTEXTO: IMPORTÂNCIA NA PESQUISA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Iram Siraj-Blatchford<sup>25</sup>

Em seu livro *Os doze sobreviventes*, Robert Myers comenta a preocupação em expandir projetos-pilotos de desenvolvimento e chama atenção para o seguinte fato: a pressão para que sejam oferecidas soluções de grande alcance torna-se, com frequência, um problema.

" Por ironia, embora sejam humanitários os motivos que geram preocupação com a cobertura, é exatamente o aspecto humano que corre risco de perder-se no processo, quando o que está em mira são ações cada vez maiores. Quando o essencial passa a ser a mais ampla cobertura possível - objetivo, às vezes, alcançado - atribui-se uma importância indevida aos números, tornando-os um fim em si mesmos, e um desvio da atenção fundamental que deve ser dada à dimensão humana"

(Robert Myers, 1992,p.370)

Problemas semelhantes podem ocorrer, não apenas no planejamento da educação na primeira infância, mas também em seus processos de avaliação.

## Introdução

Este texto pretende mostrar de que forma a crescente tendência e o interesse despertado pela pesquisa e pela avaliação dos aspectos qualitativos da educação na primeira infância podem estar presentes em um estudo voltado aos interesses e percepções da comunidade-alvo: crianças, pais e educadores. Grande parte dos modelos de pesquisa e avaliação da educação na primeira infância optam por métodos de pesquisa tradicionais e depositam sua confiança em testes, experimentos, observação direta e levantamentos, por acreditarem que, desse modo, a evidência fica garantida. Na maior parte dos casos, a escolha metodológica tem em vista influenciar os formuladores de políticas ou justificar o custo-benefício dos programas.

Acreditamos que, embora esse seja um aspecto importante de qualquer revisão de programas de educação infantil, é preciso ter claro que não esgota as necessidades dos grupos destinatários. Neste estudo, faremos uma descrição de enfoques qualitativos e interpretativos, ao mesmo tempo em que procuraremos demonstrar como tais métodos podem ser incorporados a modelos tradicionais de pesquisa e avaliação de grande escala. Serão destacados dois exemplos de um estudo recente, e ainda em curso, para ilustrar como tais enfoques aprofundam nossa compreensão dos processos que vinculam a aprendizagem nos primeiros anos com a comunidade e o contexto em que a criança vive, confirmando ser necessária a continuidade na educação.

## Histórico

A educação da criança nos primeiros anos processa-se em diferentes cenários e pode ser desenvolvida pela família e/ou contar com a participação de particulares, funcionários públicos ou voluntários. A pesquisa já identificou fatores determinantes de qualidade que podem estar presentes, ou não, nos diferentes cenários, deixando evidente que grande parte da variação pode ser explicada pela diferença de objetivos, comunidades e prioridades.

É, hoje, de conhecimento geral, no que diz respeito à diversidade de valores, que a pesquisa sobre educação na primeira infância passou por acentuadas mudanças nos últimos vinte anos. Este trabalho defende a idéia de que muitas das perspectivas de mudança, apontadas pelos pesquisadores da área, encontram eco em outras pesquisas cujo objetivo é a educação em geral.

Vivemos, nas últimas décadas, uma grande mudança de perspectiva teórica. Deixamos de ver a criança como um aprendiz solitário, conforme a apresentam os estudos de Piaget, para vê-la, como ensinou Vygotsky, como alguém que elabora seus conhecimentos no contexto da sociedade e das narrativas. É nesse momento que a pesquisa qualitativa passa a oferecer uma contribuição interessante para a pesquisa e a avaliação dos processos de desenvolvimento nos primeiros anos.

As sociedades ocidentais não permaneceram imunes ao declínio do princípio filosófico iluminista, que pôs em xeque as raízes básicas do sistema de valores do Ocidente. Foram abalados a crença no método científico como a única forma válida de conhecimento, o conceito de universo como um sistema mecânico composto por blocos de matéria elementar, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva e a fé na

conquista de ilimitado progresso material por meio do crescimento econômico e tecnológico. Essas mudanças substanciais, as sociedades estão lutando para absorver e suas implicações não poderiam deixar de atingir o mundo acadêmico.

Nessa medida, acabaram por trazer alguma relativização para a área da pesquisa educacional, contribuindo para revelar a natureza controversa das práticas educacionais e desfazer o mito de que a crescente oferta de educação conduz à equidade. De modo geral, levantou, também, alguns problemas que dizem respeito à produção de conhecimento acadêmico. Apresentar um levantamento das várias respostas epistemológicas dadas a essa mudança ultrapassa o escopo deste trabalho. Cabe, porém, dizer que é cada vez maior o número de pesquisas na área da educação infantil que optam pelo enfoque qualitativo-etnográfico e o reconhecem como sendo um dos mais valiosos enfoques metodológicos.

O etnógrafo tem um propósito interpretativo: oferecer uma explicação holística que inclui opiniões, perspectivas, crenças e valores dos atores. Conforme afirmou Sylva (1995), os estudos de qualidade em curso sobre educação na primeira infância permitem que novas vozes sejam ouvidas, como as dos professores e de outros profissionais de atendimento; as da família e, também, as das próprias crianças. No passado, algumas intervenções já haviam levado em conta esse aspecto como, por exemplo, a dos profissionais envolvidos com a comunidade ou com a relação entre o lar e a escola ( Filp et al., 1993 ).

A crescente popularidade de enfoques de qualidade o de viés etnográfico, o do "professor como pesquisador" ou o de ação e pesquisa cooperativa \_ pode ser vista como uma reação à insatisfação com pesquisas elitistas desenvolvidas por várias disciplinas acadêmicas - Psicologia, Sociologia, Filosofia - acusadas, por profissionais que atuam na área e pela comunidade, de terem pouco valor prático.

Isto não significa, de modo algum, rejeição ao método hipotético-dedutivo que foi, primeiramente, descrito por Popper e demonstra como a ciência opera por meio de ciclos sucessivos de imaginação e crítica. De acordo com esse modelo, formula-se uma hipótese a partir do conhecimento existente e dela deduz-se um determinado número de conclusões que serão, depois, testadas por experiências planejadas para contraditá-las. Embora as limitações desse modelo tenham já sido identificadas (Lakatos,1978; Kuhn,1970), ele continua a oferecer uma alternativa de peso às induções e observações simplistas. Pode ser legitimamente aplicado em plano micro, naqueles estudos em que o paradigma de pesquisa é estabelecido em função de permitir a formulação de hipóteses, e pode, também, ser aplicado em um plano macro.

A interpretação requer que entendamos as intenções dos atores. Quando selecionamos um determinado conjunto de instrumentos - por exemplo, pré e pós-testes de leitura - limitamos as possibilidades de explicação (Hannon, 1989 ). As perguntas que geram a pesquisa e as hipóteses testadas são condicionadas pelos paradigmas estabelecidos e avaliadas segundo explicações particulares. Para expressivo número de profissionais e pesquisadores, essa é uma razão suficiente para a rejeição total da pesquisa "científica", o que é uma reação, sem dúvida, exagerada. Ultimamente, enfoques mais sensíveis de pesquisa "científica" permitem que ela seja desenvolvida com mais rigor e com posterior desenvolvimento de modelos e paradigmas teóricos. Seja qual for a nossa escolha de paradigmas - comenta Kuhn (1970), reconhecendo que essa é uma escolha difícil de racionalizar - aceitar os limites científicos já significa um grande passo no sentido de ampliar a discussão filosófica, moral e ética a respeito da educação na primeira infância.

Sylva (1995) afirma que, para comparar os diversos estudos produzidos na área, é preciso levar em consideração o grau de "adequação ao objetivo" que apresentam. Somos forçados a admitir que nossa avaliação da "adequação" é inevitavelmente condicionada pela escolha de paradigma dos pesquisadores. E é preciso reconhecer, também, que a influência que as avaliações podem causar depende de como se enquadram nos padrões estabelecidos. A educação na primeira infância tem ocupado uma posição marginal nos debates nacionais e internacionais. Com o aporte desses temas, espera-se que a área atraia maior atenção e passe a desempenhar um papel mais importante.

### **Fundamento lógico do uso de diferentes métodos nos estudos sobre educação na primeira infância**

As pesquisas sobre a eficiência dos processos de educação desenvolvidos na pré-escola tendem a privilegiar medidas quantitativas de desenvolvimento escolar e social das crianças, pois é desse modo que conseguem dados estatísticos fundamentais. O uso de grandes amostras e / ou estudos longitudinais determina a escolha de métodos quantitativos como garantia da representatividade e da generalidade dos resultados. Além disso, os estudos quantitativos fornecem um amplo quadro de contextos *médios* e *característicos*.

A natureza dos estudos longitudinais ampliou nossa compreensão sobre o desenvolvimento infantil ao longo do tempo. Graças ao uso de aprimorados instrumentos de pesquisa estatística, em especial dos modelos múltiplos (Paterson & Goldstein, 1991), tornou-se possível estudar os efeitos diferenciais e a influência dos estabelecimentos de educação na aprendizagem infantil.

Outros pesquisadores (Reynolds et al, 1993; Siraj-Blatchford, 1995a; 1995b), voltados ao exame da eficiência da aprendizagem infantil, também recorreram a métodos qualitativos e naturalísticos e ao uso de estudos de caso, coleta de dados qualitativos e análises técnicas. Tais pesquisadores tiveram êxito em buscar, sob a superfície geral do que se considera característica de eficiência, processos pelos quais indivíduos e grupos mantêm, modificam, formam, mudam e criam o ambiente em que vivem. Mas precisaremos, ainda, de muitos estudos de caso, antes de que seja revelada a fina granulação dos processos que ocorrem em sala de aula.

Conquanto se beneficiem de análises quantitativas com ofertas de amplos resultados, alguns estudos já usufruem e incorporam resultados provenientes de estudos qualitativos de caso, por oferecerem informações relevantes para profissionais de pré-escola, professores e orientadores.

Sabemos que as equipes profissionais têm preferência por explicações que consideram a realidade mínima das práticas e processos de educação na primeira infância. Como pesquisadores, reconhecemos que a transferência das descobertas de pesquisa ao grupo que implementa a experiência, ou seja, aos profissionais e outros usuários, torna-se mais fácil se a evidência é apresentada com medidas tanto quantitativas quanto qualitativas. Passemos ao estudo de caso que confirmará a eficiência do procedimento que se quer divulgar.

A partir de 1990, a bibliografia sobre procedimentos de pesquisa passou a dar destaque ao uso de diferentes métodos como uma estratégia válida para o desenvolvimento e a comprovação das teorias. Brannen (1992) argumenta que a triangulação (fontes múltiplas de informação) envolve não apenas métodos e dados, mas também investigadores e teorias. Em um estudo comparativo recentemente publicado, realizado com métodos múltiplos (Pinnell et al., 1994), sobre modelos de instrução na alfabetização de alunos de seis anos considerados *de alto risco*, o objeto dos pesquisadores foi o impacto da recuperação de leitura nas crianças.

Concluíram que a avaliação de programas tradicionais torna-se questionável quando não procura descobrir por que alguns programas conseguiram resultados positivos. Pinnell *et al.* usaram análises qualitativas e serviram-se de dados fornecidos por vídeo para embasar as análises quantitativas e alcançar uma descrição e uma interpretação mais detalhadas dos processos de ensino e aprendizagem. Em suas conclusões, afirmaram:

Resolver problemas relacionados com a dificuldade de leitura nos Estados Unidos pode depender, basicamente, de nossa boa-vontade em examinar os resultados, considerando os fatores múltiplos e interativos que podem determinar o sucesso de nossos alunos de alto risco.

(Pinnell et al., 1991, 36).

### **Exemplos de pesquisa e avaliação da educação na primeira infância com uso de diferentes métodos no Reino Unido**

Estou desenvolvendo, no Reino Unido, com meus colegas Kathy Sylva, Ted Melhuish e Pam Sammons, um estudo longitudinal com vistas a determinar que características da educação pré-escolar inglesa apresentam efeitos educacionais, sociais e comportamentais de longo prazo. No Reino Unido, a educação na primeira infância é tema de debate acirrado entre partidos políticos. Todos estão comprometidos com a expansão da oferta, mas os modos de fazê-lo e - isto é importante - as razões para fazê-lo, em especial quando envolvem maiores gastos públicos, provocam debate e exigência de esclarecimentos quanto ao custo da educação pré-escolar.

Nossa pesquisa pretende distinguir os efeitos da pré-escola das características individuais das crianças (pessoais e familiares) e, assim, identificar fatores e processos que determinam os efeitos de longo prazo da educação escolar. Embora a pesquisa seja basicamente quantitativa, e deposite grande confiança em métodos tradicionais de pesquisa de eficiência (exceção feita ao uso de modelos múltiplos), elabora-se uma dimensão qualitativa no estudo longitudinal. A seguir, são apresentados os objetivos do estudo e o que os métodos qualitativos podem revelar.

Os propósitos são os seguintes:

- produzir uma detalhada descrição das etapas percorridas por uma ampla amostra de crianças e suas famílias no período compreendido entre a entrada na pré-escola e o término (ou quase) da primeira série;
- comparar e contrastar o progresso de 2500 crianças, provenientes de uma ampla variedade de classes sociais e culturais, com diversificadas experiências de pré-escola e de ingresso na primeira série;
- separar os resultados da experiência de pré-escola dos resultados da experiência vivida entre a primeira e a segunda série;

- examinar se alguns centros de educação pré-escolar conseguem maior eficiência no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, durante os anos de pré-escola (3-5 anos) e o começo da educação básica (4-7 anos);
- identificar as características (estruturais e conjunturais) da educação pré-escolar nos centros que demonstram ser mais eficientes;
- investigar as diferenças de desenvolvimento em diferentes grupos de crianças, como, por exemplo, nos grupos em que o inglês é uma segunda língua; naqueles em que as crianças apresentam algum tipo de desvantagem; ou naqueles integrados por crianças de ambos os sexos;
- investigar a existência, na primeira série, de efeitos de médio prazo da educação pré-escolar que permitam um acompanhamento longitudinal nos anos posteriores, de modo que sejam estabelecidos, caso existam, efeitos de longo prazo;
- relacionar o uso da oferta de educação pré-escolar com a participação dos pais no mercado de trabalho;
- incluir, no âmbito do grande levantamento quantitativo de efeitos escolares baseados em resultados, ou seja, em testes, um pequeno, mas substancial, estudo qualitativo sobre características de qualidade e envolvimento dos pais no processo.

(Extraído do Research Proposal to the Department for Education and Employment - Effective Provision of Pre-school Education. Sylva, Melhuish, Sammons & Siraj-Blatchford, 1996)

A dimensão qualitativa do estudo poderá complementar os dados quantitativos, possibilitando melhor compreensão de alguns fatores que contribuem para o progresso das crianças e sugerindo estratégias para desenvolver a qualidade e a eficiência da oferta de educação pré-escolar.

#### **Exemplos extraídos do questionário de pesquisa:**

1. Quais são os processos de ensino e aprendizagem ou como são preparadas as tarefas e atividades? Que tipo de tarefas são atribuídas às crianças? Quanto tempo gastam para desenvolvê-las? Quem inicia a atividade e que tipo de realimentação as crianças recebem ?
2. Que tipo de interações e comunicações existem entre crianças e adultos? Qual a duração das interações? Quem fomenta a interação? O tema da interação é determinado pelo adulto? A criança colabora com os colegas?

#### **Coleta de dados**

Trabalhamos com resultados referentes a três anos escolares, a partir dos quais torna-se possível traçar o perfil dos centros de maior e menor eficiência e formular as questões mais apropriadas para a investigação.

#### **Análise de documentos**

São essenciais a coleta e a análise dos seguintes documentos: políticas referentes a currículo, avaliação, aperfeiçoamento da equipe, equidade de oportunidades, participação dos pais e formas de admissão; atas das reuniões da junta administrativa correspondentes aos três anos em foco; livro de registros do centro, documentos de governo e da autoridade local, forma de organização desses documentos.

Deverá ser planejada uma tabela codificada das amostras de dados (incluindo omissões), com vistas à triangulação. Deve-se comprovar, por exemplo, se há correspondência entre o que é previsto no currículo e a oferta. Se houver poucos registros de avaliação, cabe observar o procedimento em relação a registros em geral, relatórios e registros de transferências.

#### **Entrevistas semi-padronizadas**

São dirigidas a pais, profissionais de atendimento, educadores e diretores algumas perguntas padronizadas, com vistas à triangulação, e outras relacionadas especificamente com o papel que desempenham como atores, ou seja, o pai como usuário do serviço; o diretor como administrador etc. Áreas que requerem investigação sobre o grau de participação dos pais devem incluir descrição do tipo de participação e do tempo dedicado a ela, por exemplo: forma de comunicação dos pais com o centro; forma de comunicação do centro com os pais; participação dos pais como colaboradores nas atividades; participação deles nas decisões administrativas; participação no processo de aprendizagem de seus filhos; estabelecimento de continuidade entre a casa e o centro.

## **Avaliação e estudos de caso pela Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações (UNESCO)**

Uma avaliação desenvolvida por Sylva e Siraj-Blatchford (1996) de estudos de casos egípcios, etíopes, indonésios e jamaicanos (Browne, e, 1994; Elzeftawi, A., 1994; ETEC, 1994; Harianti, D., 1994), baseados em experiências com crianças de 0 a 6 anos, desenvolvidas em casa e na comunidade, forneceu evidências sobre a necessidade de melhor pedagogia para a escola básica; apoio da família e da comunidade à educação; novas formas de trabalhar com as dificuldades de linguagem; adoção de políticas.

No mundo desenvolvido, os professores também são desafiados pelo baixo desempenho e pelas taxas de evasão da escola básica, em especial na área rural e na população feminina. Crianças menores são o resultado do ambiente em que vivem. Quando atingem seis ou sete anos, já foram socializadas segundo os padrões de comportamento dos adultos da comunidade. Já adquiriram um expressivo conhecimento do ambiente físico e sociocultural e desenvolveram um sistema também significativo de classificação desse conhecimento. Basicamente, pode-se dizer que já contam com um "conteúdo curricular", uma metodologia e uma linguagem com que se comunicam.

Por reconhecer a importância que exercem as primeiras experiências da criança em suas futuras conquistas na área educacional, muitos pesquisadores e educadores têm tentado explorar formas de ligação entre essas experiências e a escola. Fazem parte das estratégias adotadas: a) tentativas de ligar as primeiras experiências de aprendizagem com a educação básica; b) visão mais realista da educação na primeira infância, com conseqüente ampliação do conceito além dos programas institucionais; e) desenvolvimento da qualidade e da quantidade do material de aprendizagem e d) incremento da formação de professores. Embora muitos esforços nesse sentido tenham sido empreendidos, a magnitude e a complexidade da tarefa exigem que muito mais venha a ser feito.

Diante da persistência dos índices de repetência e baixo desempenho nas primeiras séries, a UNESCO passou a focar o problema a partir do currículo e do material de ensino e aprendizagem, com vistas a ajudar membros do governo na oferta de um ambiente mais receptivo e familiar às crianças que ingressam na escola básica. Para isso, encomendou quatro estudos de casos a serem realizados no Egito, na Etiópia, na Indonésia e na Jamaica.

Os países receberam amplas diretrizes para o desenvolvimento do estudo e liberdade para planejar a pesquisa de acordo com suas necessidades educacionais, culturais e sociais. As diretrizes explicitavam que o objetivo do estudo era identificar, analisar e registrar o "currículo" infantil anterior à entrada na escola básica. Buscava responder a perguntas como, por exemplo, "que informação têm a respeito de plantas e animais?", "que conceitos básicos de matemática formaram?", "em que língua se comunicam?". A hipótese era que esse conhecimento prévio poderia ajudar os professores no preparo de um ambiente de aprendizagem mais apropriado para as crianças que ingressam na escola (Gordon 1994).

Foi, também, pedido aos países que: a) examinassem as atitudes dos pais em relação à experiência escolar de seus filhos; b) identificassem as diferenças existentes entre meninos e meninas; e) envolvessem professores da escola básica na coleta de dados; e d) usassem técnicas de pesquisa simples, capazes de permitir a multiplicação do trabalho em províncias ou escolas particulares.

O objetivo dos quatro estudos de pesquisa era identificar, analisar e registrar o "currículo" infantil anterior à escolarização, descobrindo, por exemplo, como a criança classifica o ambiente, que informações tem a respeito da reação de plantas e do comportamento de animais, o que sabe sobre padrões culturais de comportamento, qual sua forma de comunicação.

Acredita-se que os conhecimentos já adquiridos são incrementados quando o currículo - e, mais importante, ainda - os métodos de ensino se baseiam no conhecimento e na experiência que a criança traz para a escola. O currículo, nesse caso, é planejado a partir do conhecimento do ambiente da criança, evitando-se, assim, que a escolarização provoque a ruptura de suas experiências progressas.

Cabia aos países participantes identificar os conhecimentos das crianças entre 0 e 6 anos que poderiam constituir a base para a aprendizagem formal em áreas como linguagem, matemática, ciência e estudos sociais, assim como aspectos socioculturais de seu meio-ambiente (lendas folclóricas, festivais, costumes) que poderiam ser traduzidos em significativas experiências de conhecimento. Espera-se, também, sugestões sobre materiais de ensino e aprendizagem e estratégias para reforçar a aprendizagem, tornando-a uma experiência mais agradável aos alunos. A avaliação adotou um procedimento multimetodológico para compreender as experiências de conhecimento das crianças de zero a seis anos de idade. O exemplo de um dos casos de estudo será esclarecedor (Alternative Teaching Methods - ETEC, 1994).

## **O caso etíope**

O estudo tinha, como objetivo fundamental, identificar, analisar e registrar o conhecimento, a experiência e a formação da criança anteriores ao seu ingresso na escola. A equipe de pesquisa era multidisciplinar, formada por um psicólogo, um sociólogo, um pedagogo e um lingüista. Os dados eram colhidos por profissionais, cinco dos quais provinham da escola básica, enquanto dois eram professores das localidades pesquisadas. Além disso, três professores da pré-escola foram contratados como consultores dos pesquisadores no processo de observação das crianças. A equipe selecionou duas comunidades:

- uma comunidade rural, em que a maioria pertencia ao grupo lingüístico muslim e oromo; e
- uma periferia urbana com alto índice de pobreza e analfabetismo, com famílias chefiadas por pai ou mãe solteiros e afetadas por vários problemas sociais e de saúde, relacionados com o estado de pobreza e com o tipo de moradia. A maior parte pertencia ao grupo lingüístico amharic e era de religião cristã.

Foi feita, nas duas comunidades, uma pesquisa por amostragem em 1000 domicílios. Cem famílias com crianças entre 4 e 6 anos, em cada comunidade, foram selecionadas para participar de estudos posteriores. O contraste entre a realidade rural e a urbana, assim como o tipo de amostra trabalhada, foram essenciais para o desenvolvimento de um estudo metuculoso.

Tanto o método quantitativo quanto o qualitativo foram usados na identificação de fatos relevantes sobre a população pesquisada e suas experiências fundamentais. Dados sobre formação (*background*) foram coletados junto aos pais, segundo um modelo de entrevista formulado em língua apropriada. Foram feitas perguntas sobre cultura, relações na família, habitação, salários, educação, além de pedidos de informação sobre os filhos.

As 200 crianças selecionadas nas duas comunidades foram observadas pelos pesquisadores em uma série de diferentes contextos e, também, em seus cenários habituais: trabalhando, comunicando-se com adultos, resolvendo problemas e brincando. Participaram, além disso, de testes criados para avaliar processos de classificação, estabelecimento de relações e capacidade de reprodução de figuras. Os pesquisadores tentavam, desse modo, determinar o que as crianças deveriam aprender na escola para dar continuidade à experiência que traziam de casa.

A análise revelou a riqueza de experiências e conhecimentos adquiridos antes da escolarização e trazidos pelos alunos para a escola. Mas mostrou, também, que a maior parte deles não é aproveitada pelo currículo em vigor. Após a análise dos resultados dos testes, as respostas foram tabeladas. Os pesquisadores analisaram, ainda, usos de linguagem, formas de brincar, canções conhecidas e experiências com afazeres domésticos. Puderam, assim, ilustrar a aprendizagem espontânea realizada pelas crianças em áreas fundamentais como matemática, linguagem, estudos sociais, ciência e educação física. A partir da avaliação global dos quatro países, Sylva e Siraj-Blatchford (1996) extraíram algumas recomendações que podem ser de auxílio aos formuladores de política e aos profissionais da área.

Referem-se aos seguintes aspectos:

*Relevância* - é necessário que sejam ensinados conceitos e desenvolvidas habilidades relevantes para a vida de cada criança em sua comunidade;

*Variabilidade* - a aprendizagem espontânea na comunidade é dinâmica e variada; para que a criança se mantenha interessada, e a aprendizagem se torne mais efetiva, é preciso que as atividades sejam também variadas, assim como as formações de grupos de alunos;

*Ritmo* - a criança aprende rapidamente (seu ritmo natural) quando as lições são breves e bem planejadas.

## **Princípios para uma aprendizagem ativa:**

1. oferecer à criança atividades que ajudem a fixar os conteúdos;
  2. planejar atividades para grupos de crianças com características afins (língua, idade, habilidade);
  3. encorajar formas de aprendizagem cooperativa;
  4. estimular a resolução de problemas baseados em observação direta do meio-ambiente em que vivem;
  5. trabalhar em parceria com os pais e a comunidade;
  6. observar e avaliar o encadeamento dos processos;
  7. desenvolver a responsabilidade social da criança por meio da integração à sala de aula e da negociação de regras de comportamento;
  8. criar um ambiente de aula organizado, atraente e interessante.
- (Adaptado de Sylva, 1994)

A avaliação dos estudos dos quatro países forneceu sólidas informações sobre aperfeiçoamento dos professores, importância da família e da comunidade no processo e papel da linguagem e da comunicação. O que estamos aprendendo com esses estudos é que projetos de amplo alcance não têm, por definição, que ignorar a "condição humana" (Myers, 1992). Partir de um estudo-piloto pode ainda ser um problema. Mas, em alguns casos, pode integrar o modelo específico de um projeto de pequena escala, em lugar de um com pretensões mais abrangentes. Pode ser que a margem de erros cresça com a expansão. Deve-se aguardar desenvolvimentos posteriores.

Contudo, a observação de Myers é fundamental, especialmente no que se refere à intervenção em programas de educação na primeira infância. Uma forma de desenvolver essa potencialidade é construir métodos de pesquisa (ou de avaliação) que atraíam nossa atenção e direcionem o enfoque para a realidade da educação nos programas de primeira infância a partir daqueles que a vivenciam: crianças, pais e profissionais.

### **Bibliografia**

- BRANNEN, J. (Ed.) (1992) *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot, Avebury.
- BROWN, e. (1994) *Study of the Informal Learning of Children 0-6 Years Among Rural and Urban Marginal Groups*. Research Report, Jamaica with UNESCO.
- COOLEY, W. (1981) Effectiveness in compensatory education. *Educational Leadership*, 38, 298-301.
- DFEE & SCAA (1996) *Nursery Education: desirable outcomes for children's learning on entering compulsory education*. London, HMSO.
- ELZEFTAWI, A. (1994) *The Final Report on Incidental Learning*, Egypt research report. Cairo with UNESCO.
- ETEC, (1994) *Alternative Teaching Methods: informal learning experiences among children (0-6 years) in two Selected communities in Ethiopia*. Addis Ababa, ETEC with UNESCO.
- HARIANTI, D. (1994) *The Report on the Alternative Teaching Methods*. Jakarta, Ministry of Education and Culture with UNESCO.
- FILP, J., ICAZA, B., MAYORGA, L. & ARELLANO, A. *Familia e escuela educando juntas*. CIDE, Santiago, Chile.
- GARTNER, A. & LIPSKI, D. (1987) Beyond Special Education: toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 367-395.
- GORDON, W. (1994) *Working Paper, presented at the International Consultation on the Early Learning Experiences of Children 0 to 6 Years*. Addis Ababa, 14-18 November.
- HANNON, P. (1989) How Should Parental Involvement in the Teaching of Reading Be Evaluated? *British Educational Research Journal*, 5, 1. 33-40.
- KUHN, T. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKATOS, I. (1978) *Philosophical Papers* edited by John Worrall. Vol 1& 2: *The methodology of Scientific research programmes*. Cambridge University Press.
- LITTLE, A., HOPPERS, W., GARDNER, R. (1994) (Eds) *Beyond Jomtien: implementing primary education for all*. Hong Kong, Maemillan.
- MYERS, R. (1991) *Toward a FairStart for Children*. Paris, UNESCO.
- MYERS, R., (1992) *The Twelve Who Survive: Strengthening programmes of early childhood development in the Third World*. London, Routledge.
- NUNES, T. (1994) *The Environment of the Child*. Occasional Paper No. 5, The Hague, Bernard van Leer Foundation.
- PATERSON, L. & GOLDSTEIN, H. (1991) New Statistical Methods of Analysing Social Structures: an introduction to multi-level models. *British Educational Research Journal*, 17, 4, 387-393.
- PINNEL, G. S. et al. (1994) Comparing instructional models for literacy education of high-risk first graders. *Reading Research Quarterly*, 29, 2-37.
- POPPER, K. (1972) *Conjectures and Refutations: the growth of Scientific knowledge*. 4th ed. (revised). London, Routledge & Kegan Paul.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1995a) Critical Social Research and the Role of the Academy. *British Journal of Sociology and Education*, 16, 2, 205-220.

- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1995b) Expanding Combined Nursery Provision: bridging the gap between care and education. Gammage, P. & Meighan, J. *The Early Years: the way forward*. Nottingham, Education now Books.
- SYLVA, K. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1996) *Bridging the gap between Home and School: improving achievement in primary schools*. Paris:UNESCO.
- SYLVA, K. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. & JOHNSON, S. (1992) The Impact of the U.K. National Curriculum on Pre-school Practice: some 'top down' processes at work. *International Journal of Early Childhood*, **OMEF**, **24,1**, 41-52.
- SYLVA, K. (1995) *Troubadours and Minstrels: research as a medieval banquet*. Paper presented at the Royal Society of Arts. Conference on Start Right: The Importance of Early Learning, London.
- SYLVA, K. (1994) *Alternative approaches to teaching and learning in primary schools*. Paper presented at the International Consultation on the Early Learning Experiences of Children 0-6 Years, Addis Ababa, 14-18 November.
- SYLVA, K., MELHUIS, E., SAMMONS, P. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1996) *Effective Provision of Pre-school Education*. A research proposal to the U.K. Department for Education and Employment.
- UNESCO / UNICEF (1985) *Preparing to Help the Young Child Learn and Grow: Training ECCE Personnel*. Paris, UNESCO.



# **Desenvolvimento infantil: estado da arte da pesquisa e de sua aplicação nos programas destinados às crianças de zero a seis anos**

**7**

MESA REDONDA

Expositor:

Avima Lombard

Coordenação:

Maria Regina Maluf

## APRENDENDO A APRENDER NOS PRIMEIROS ANOS PROGRAMAS DESTINADOS A CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS

*Avima Lombard*<sup>26</sup>

### **Educação infantil: o papel dos pais no desenvolvimento das habilidades de aprendizagem da criança.**

As crianças começam a aprender no momento em que nascem. A maior parte desse aprendizado é indireto, não planejado e informal. Por processo de ensaio e erro, a criança aprende a usar os sons, as expressões faciais e os movimentos do corpo para se comunicar com os que estão ao seu redor. Tal aprendizagem se dá como resultado das respostas negativas ou positivas - ou, ainda, pela ausência de respostas - que recebe daqueles com os quais tenta entrar em comunicação. Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que não pode ser planejado nem sua ocorrência prevista para se dar em determinado tempo ou lugar específico.

A parte mais significativa do que uma criança precisa saber para integrar efetivamente um grupo familiar é adquirida mediante aprendizagem informal. Ela precisa aprender a lidar com necessidades básicas, como as que se referem a hábitos de higiene, à alimentação, a vestir-se. Regras de comportamento na família também estão aí incluídas, uma vez que se espera distintos comportamentos dos diferentes membros da família. Aprendem, portanto, que há na família diferentes papéis, pois não se fala com os avós do mesmo modo que se fala com um irmão. A função específica que um adulto desempenha na família determina a forma de resposta que uma criança espera receber dele, ao dirigir-lhe seu pedido de ajuda, companhia ou informação.

A criança que não aprende esses comportamentos, normas e relações sociais passa, em geral, a ser tida como problemática. Contudo, não é considerada um "fracasso", pelo fato de a mudança em seu comportamento ainda não ter ocorrido, enquanto os pais puderem investir tempo e esforço na tentativa de alterar o comportamento e as atitudes do filho. A situação pode provocar uma certa tensão em casa, os pais podem começar a ficar irritados, mas a criança não será expulsa do círculo familiar por não ter aprendido tais regras.

Entre as idades de quatro e seis anos, a maioria das crianças enfrenta uma outra situação de aprendizagem: a escola. Nela espera-se de uma criança que adquira novas informações e habilidades, mas também atitudes e comportamentos sociais que, com frequência, são diferentes - quando não conflitantes - daqueles que aprendeu em casa. A escola premia a curiosidade, a investigação e a formulação de perguntas, quando, em muitas culturas, tais atitudes são consideradas falta de educação, se assumidas diante de adultos. Algumas escolas encorajam as crianças a serem independentes e a tomarem decisões, enquanto em casa se espera que saibam aguardar e obedecer as decisões dos pais diante de situações problemáticas. Os professores esperam que seus alunos sejam capazes de fazer coisas básicas como recortar, colorir, dobrar, ouvir, contar e seguir instruções. Contudo, nem todas as situações de aprendizagem no lar promovem o desenvolvimento dessas habilidades (Watson, 1994).

A escola faz parte da vida de uma criança até a idade de 16 ou 18 anos. A cada etapa, o desempenho dela na vida escolar é avaliado e comparado com o de outras crianças, além de confrontado com as expectativas do sistema escolar. As avaliações iniciam tão logo a criança ingressa na escola e se avolumam ao longo de sua vida escolar, em que cada professor se serve de um padrão para julgá-la antecipadamente e estabelecer expectativas em relação a ela. Para as crianças capazes de alcançar notas altas, não há grandes problemas nisso, mas o sistema torna-se significativamente contraproducente para as crianças de baixo desempenho, para aqueles alunos fracos que marcham visivelmente para o fracasso escolar. Tais crianças são, com frequência, produto dos problemas da educação infantil e são incapazes de escapar sozinhas da teia de insucessos tecida ao redor deles, enquanto lutam para passar de um ano para outro.

Há considerável evidência de que, se a criança for beneficiada com uma educação infantil adequada, contará com os instrumentos necessários para a aquisição de conhecimento e habilidades que a vida escolar requer. Além disso, há forte evidência de que o sucesso escolar da criança é também afetado pelo número e pela qualidade das interações estabelecidas entre ela e seus pais nos primeiros anos de vida (Gray & Halpern, 1989).

### **Fatores importantes para o sucesso da criança na aprendizagem**

Diretora do Projeto de desenvolvimento infantil do Instituto de Investigações em Educação da Universidade Hebraica de Jerusalém - Israel.

A educação da criança desenvolve-se no âmbito do processo de socialização. Nos primeiros anos processa-se rápido crescimento físico, aquisição de habilidades cognitivas e de linguagem, aprendizagem de comportamentos sociais, além da evolução do conceito de ego que permitirá à criança agir com independência em novos cenários. A criança adquire habilidades nessas áreas mediante experiência e orientação sobre cada aspecto de sua vida diária, na escola e em casa. Todos esses aspectos são importantes para seu sucesso na escola, mas três dentre eles se revestem de importância especial: a linguagem - o que inclui formar conceitos e comunicá-los (ouvir, responder, explicar); a autoconfiança e a curiosidade (desejo de saber).

### **Elementos da aquisição de habilidades e atitudes básicas**

As habilidades e atitudes básicas são adquiridas mediante interações da criança com adultos, com outras crianças e com certos materiais. Os adultos costumam limitar suas interações verbais com a criança ao essencial. Mantêm, com frequência, um tom imperativo na conversa que não pressupõe nenhuma resposta verbal ("venha comer", "vista-se", "não faça isso"). A aquisição da linguagem requer prática. A criança precisa envolver-se ativamente em interações verbais de diferentes tipos.

As crianças aprendem a expressar curiosidade, quando encorajadas pelos adultos a explorar, examinar e experimentar coisas novas. Desenvolvem autoconfiança à medida que têm sucesso nessas aventuras e vêem seus esforços ressaltados pelos adultos. Para agir assim, os próprios adultos precisam ter em si as habilidades que querem promover em suas crianças.

### **O papel dos pais**

O lar é o primeiro cenário da aprendizagem infantil e os pais são os adultos mais importantes e poderosos da vida da criança. Como a maioria das horas ativas da criança pequena é vivida em casa, cabe aos pais propiciar experiências de aprendizagem básicas para seus filhos. Descobriu-se que e aí que se dá a relação entre a qualidade do ensino feito pelos pais em casa e o sucesso das crianças como alunos na escola. Além disso, a qualidade do ensino paterno depende do grau de instrução dos pais. Pais com grau de instrução mais elevado são mais atentos às exigências escolares e se sentem mais confortáveis ao desenvolver, com seus filhos, atividades cujo objetivo é prepará-los para a escola.

Atividades a serem desenvolvidas pelos pais para preparar o sucesso escolar dos filhos:

- 1) envolvimento ativo dos filhos na conversação, criando oportunidades para diálogo, perguntas, descrições e explicações;
- 2) oferecimento de brinquedos e equipamentos atraentes, capazes de contribuir para a aquisição de habilidades físicas e de desenvolver a curiosidade e a capacidade de exame, análise, síntese e avaliação;
- 3) oferecimento *de feedback* (realimentação) à criança, onde e quando for possível, confirmando, corrigindo e desenvolvendo as afirmações que ela faz;
- 4) apresentação de modelos apropriados de comportamento no lar, para que sejam imitados pelas crianças.

### **Pais com dificuldades para desempenhar esse papel**

Nem todos os pais oferecem a seus filhos um ambiente doméstico propício a uma aprendizagem ativa. Em geral, os pais que não conseguem fazê-lo são aqueles que: a) desconhecem a importância do papel que desempenham como educadores; b) não têm familiaridade com os recursos que deveriam empregar; e e) sofrem a carência dos elementos que deveriam oferecer aos filhos, porque não os receberam dos próprios pais.

Foi a partir do reconhecimento do impacto negativo causado nos filhos pela baixo nível de instrução dos pais que foram desenvolvidos programas voltados para crianças e pais no ambiente doméstico, em que os pais são orientados e ajudados para que se tornem ativamente envolvidos nas experiências educacionais dos filhos nos primeiros anos. Tais programas costumam produzir melhores resultados nas crianças do que mandá-las para a pré-escola sem que haja envolvimento dos pais (Vapova e Rouce, 1973).

### **Pressupostos Básicos:**

Os pais amam os filhos e se importam com o sucesso que venham a alcançar na vida.

Os pais investem no que pode contribuir para o bem-estar de seus filhos.

### **Trabalhar com pais e filhos em casa: programas de educação no lar**

Os programas de educação de pais e filhos no lar nasceram da tentativa de minorar os efeitos negativos que exerce sobre os filhos o baixo nível de instrução dos pais. Os programas de educação infantil com envolvimento dos pais promovem a interação destes com os filhos, no ambiente doméstico, freqüentemente as crianças, ou não, a pré-escola. Estudos sobre esses programas revelam que as crianças que deles participam tornam-se mais desenvolvidas e, em geral, melhor preparadas para a escola (Clarke-Stewart, 1979; Gordon, Guinagh e Jester, 1977).

Centrar o aprimoramento da educação infantil na vida doméstica traz várias vantagens: a) o ambiente facilita a participação da mãe, pois o horário é flexível e não requer afastamento da casa por longos períodos; e b) o lar é um ambiente não ameaçador e não competitivo de interação pai e filho (Lombard, 1994).

Programas que envolvem pais, e especialmente mães, partem do pressuposto de que pais e filhos vivem em constante interação, e de que, nessa relação, um afeta o outro de forma dinâmica. Sugerem que o investimento em um dos participantes provoca mudanças em ambos os pólos da relação e, também, no resultado das interações. Por exemplo, alterações no conhecimento da mãe sobre desenvolvimento infantil, modalidades de ensino, padrões de comportamento e expectativas, produzem modificações desejadas no crescimento e no desenvolvimento de seus filhos. Esse tipo de enfoque da educação infantil baseia-se em uma relação natural e tem, como pressuposto básico do programa, o desejo dos pais de que seus filhos tenham sucesso.

### **HIPPY**

Os programas centrados na vida doméstica têm por objetivo oferecer aos pais uma compreensão mais clara do que podem fazer para preparar seus filhos para a experiência escolar. O Home Instruction Program for Preschool Youngsters - HIPPY é um desses programas. O HIPPY tem dois objetivos principais: a) melhorar a educação da criança; e b) capacitar os pais (em geral, a mãe) para que possam participar ativamente do processo de educação de seus filhos, assumindo o papel de educadores no âmbito familiar.

Iniciado na Universidade Hebraica, em Jerusalém, em 1969, como um projeto de pesquisa, o HIPPY pretendia avaliar a eficiência das atividades educacionais das mães de crianças em idade pré-escolar, exercidas no âmbito doméstico, em setores da sociedade que sofrem desvantagens educacionais. A idéia subjacente é de que a educação no lar pode efetivamente desenvolver a capacidade infantil de aprender, teoria que, por sua vez, baseia-se na crença no poder dos processos de socialização desenvolvidos na vida familiar.

O modelo do HIPPY cria situações propícias à boa interação pais e filhos, de modo que os adultos passam a discernir quais experiências devem promover a seus filhos enquanto aprendem novas atividades para desenvolver como educadores domésticos. Ao mesmo tempo, propicia à criança um ambiente de aprendizagem mais próximo daquele que a escola espera que tenham tido em casa.

Pressupostos básicos:

O Home Instruction Program for Preschool Youngsters - HIPPY - baseia-se em vários pressupostos.

Quanto à escola:

- 1) As crianças que alcançam êxito nos primeiros anos da pré-escola ou do jardim da infância iniciaram na vida escolar tendo já adquirido o conhecimento, as habilidades e as atitudes previstos nos currículos, tanto da pré-escola quanto do jardim da infância. Portanto, adaptaram-se às situações de aprendizagem da escola com dificuldade mínima.
- 2) Crianças que não adquiriram o conhecimento, as habilidades e as atitudes apropriadas, nos primeiros anos da pré-escola e do jardim da infância, precisam de tempo e atenção adicional para adquiri-los, antes de que possam beneficiar-se do currículo regular.
- 3) Como a maioria das classes pré-escolares têm crianças em diferentes níveis de prontidão, há, em geral, pouco tempo a ser dedicado ao ensino e orientação individual das crianças menos preparadas. Portanto, elas ficam para trás já nos primeiros estágios de vida escolar.

Quanto aos pais:

- 1) Os pais amam seus filhos e estão interessados em que tenham êxito na escola, condição para que alcancem sucesso na vida.
- 2) Esse interesse funciona como forte motivação para que dediquem tempo e energia na capacitação dos filhos.
- 3) Pais que fazem pouco para preparar seus filhos para a escola agem assim por não saberem o que será exigido de seus filhos na vida escolar. Quando sabem, mas se sentem incapazes de ajudá-los, procuram professores que possam substituí-los nessa tarefa.
- 4) O sentimento dos pais de incapacidade para ajudar os filhos relaciona-se com suas próprias experiências de fracasso escolar.

Objetivos:

O HIPPY foi criado a partir desses pressupostos e considerações para alcançar dois objetivos igualmente importantes:

- 1) oferecer às crianças pequenas, no ambiente doméstico, experiências de aprendizagem que possibilitem o conhecimento, as habilidades e as atitudes que os professores da pré-escola esperam que elas tenham;
- 2) fornecer aos pais parâmetros de adequação e controle dos primeiros anos da vida escolar de seus filhos.

### **Focalizar os pais**

A pesquisa já mostrou que o impacto nas crianças é maior quando as experiências de aprendizagem no lar envolvem ativamente os pais. O envolvimento ativo dos pais, por sua vez, serve também como uma experiência de aprendizagem para os próprios. É importante destacar que novas formas de transmissão de conhecimentos, hábitos e atitudes para os filhos podem, em sua maior parte, ser aprendidas. Os pais aprendem com a observação de seus pais em situações semelhantes, com a leitura, conversando com outros pais e, ainda, com experiências vividas com seus filhos mais velhos. Pais que cresceram em casas onde houve pouca orientação escolar, que não costumam ler por prazer ou busca de informações, e que temem se envolver em atividades de orientação escolar de seus filhos, provavelmente não conseguirão desenvolver novas formas de educação dos filhos no âmbito doméstico.

Pais que se sentem fracos ou sem preparo para orientar temas e trabalhos escolares tendem a evitá-los, mesmo sabendo que uma orientação doméstica nessas áreas beneficiaria os filhos. O sentimento de inferioridade parece ser mais forte que o desejo de que os filhos tenham sucesso na escola. Oferecer a esses pais uma oportunidade de aprender a ensinar novos temas e tarefas a seus filhos pode ser uma forma de propiciar novas experiências às crianças e, ao mesmo tempo, reforçar o desejo dos pais de investir tempo e energia no desenvolvimento do potencial de seus filhos para o sucesso escolar.

O conceito-chave, aqui, é SUCESSO. Quando alguém tem sucesso em uma tarefa, a probabilidade de continuar a desenvolvê-la aumenta. Esse conceito está no centro de todo o planejamento do HIPPY, tanto no que se refere ao material quanto ao sistema de operação. Além de oferecer às crianças atividades apropriadas ao seu desenvolvimento, qualquer decisão referente ao uso de materiais e à gerência do Programa deve ser tomada em função de sua contribuição às interações pais e filhos e à aquisição por parte dos pais de parâmetros de controle sobre esse aspecto da educação de seus filhos.

O sucesso de quem ensina é uma função do sucesso de quem aprende. Tem sido tarefa do HIPPY oferecer oportunidades aos pais de desenvolver atividades com seus filhos cujo resultado é a demonstração, por parte dos filhos, de que realizaram novas aprendizagens. Cada interação com sucesso promovida pelo HIPPY estimula futuras interações entre quem ensina e quem aprende, aperfeiçoando a prontidão pré-escolar da criança e fortalecendo os parâmetros de adequação e controle dos pais.

Os materiais usados pelo HIPPY são concebidos para tornar a aprendizagem mais fácil e divertida para as crianças e propiciar novas oportunidades de interação positiva entre pais e filhos. Para conseguir isso, analisa-se cada etapa de aprendizagem, dividindo-a em pequenas séries ordenadas em seqüência cuidadosa (as atividades). Além disso, a atividade é apresentada aos pais com as devidas instruções. Os pais são esclarecidos a respeito de tudo que precisam saber sobre cada atividade específica, e cada atividade oferece à criança a oportunidade de evoluir com sucesso de um nível de dificuldade a outro.

## **Implementos:**

A seleção dos tópicos e atividades que devem integrar o HIPPY como implementos, obedece a cinco diretrizes básicas:

- 1) *Adequar o tema à idade.* Embora provavelmente haja diferenças consideráveis entre as crianças que participam do programa, faz-se uma seleção cuidadosa de atividades consideradas apropriadas para crianças de uma faixa etária medida pela diferença cronológica de seis meses. Espera-se que a lenta progressão de uma atividade a outra permita a adaptação individual de cada uma. As crianças que se desenvolvem lentamente têm respeitado o seu próprio ritmo, enquanto as que estão em nível mais adiantado, e acham as atividades fáceis, podem desfrutar da satisfação de dominá-las bem.
- 2) *O tema deve contribuir para desenvolver o potencial de sucesso escolar da criança.* Três amplas áreas cognitivas foram selecionadas como sendo de importância primordial para a capacidade de aprendizagem da criança: linguagem, discriminação perceptiva e sensorial e resolução de problemas. Embora ocorra uma considerável sobreposição dessas áreas, as atividades foram criadas para focalizar, na medida do possível, uma das três.

*Linguagem:* habilidades lingüísticas e capacidade de aprendizagem. As atividades lingüísticas do HIPPY baseiam-se em: a) livros, b) conceitos; e e) interações verbais.

- a) Livros: as famílias recebem nove livros de história a cada ano de participação no programa. Os pais são orientados no sentido de que devem ler histórias para os filhos e, depois, conversar com eles sobre as personagens e os eventos da história. Uma série de jogos e atividades acompanha cada livro, ajudando, assim, a criança a compreender e a internalizar novas idéias, vocabulário e conceitos. As ilustrações que acompanham cada história ajudam mãe e filho a relembrar os eventos narrativos sem precisar reler o texto.
- b) Conceitos: o desenvolvimento dos conceitos vincula-se estreitamente ao desenvolvimento da linguagem, de tal modo que, ao estimular um, estimula-se o outro. Os conceitos enfatizados no HIPPY integram três categorias gerais: atributos, relações espaciais e quantidades. Os dois primeiros são pré-requisitos para avançar em uma série de atividades dos diversos jogos de aprendizagem. Por exemplo, a criança deve dominar bem conceitos básicos de forma e cor e ser capaz de lidar com segurança com quatro diferentes formas e quatro diferentes cores, usadas em muitos dos jogos do HIPPY e que, por isso, são aprendidas já nas primeiras semanas do Programa.
- e) Interação verbal: a interação verbal entre pais e filhos costuma ficar limitada às ordens dadas pelos pais - "Faça isso!" - e às repreensões - "Eu disse que não era para fazer isso!" - além das afirmações e perguntas feitas pelas crianças, a maior parte das quais sequer recebe resposta dos pais. O HIPPY promove conversações entre pais e filhos sobre vários assuntos. Além disso, um método de correção do uso da língua, que serve tanto para os pais quanto para os filhos, integra o Programa. Os pais aprendem pela prática a dar a seu filho a "resposta certa", todas as vezes que for feita uma pergunta para a qual existe uma resposta.

As habilidades específicas da criança se expandem à medida que são ensinadas a ouvir, formar, imitar, responder, experimentar e estruturar palavras, conceitos e informações. Elas aprendem também a prestar atenção, a fazer o que lhes pedem que seja feito (apontar, marcar, recortar), a repetir palavras novas, a responder perguntas usando as novas palavras aprendidas, a testar o domínio que têm sobre novos materiais em situações novas e, finalmente, a estimular os pais a fazerem o papel de professor e a reagir diante das respostas que adquirem deles. Tais processos reforçam as interações verbais entre pais e filhos e fornecem a ambos um crescente senso de propriedade lingüística, além do conforto que significa poder usar a língua de forma mais ampla.

*Discriminação perceptiva e sensorial.* nesta área de conhecimento, as crianças aprendem a usar os seus sentidos, a identificar e a descrever características de itens e fenômenos observados, além de indicar as semelhanças e as diferenças existentes entre eles. Atividades de discriminação visual são também usadas para promover a motricidade fina e a coordenação viso-motora.

*A capacidade de resolver problemas* se desenvolve à medida que a criança evolui na habilidade de elencar os atributos dos objetos, identificar as semelhanças e diferenças entre eles, separá-los e classificá-los. Essas habilidades são adquiridas com as atividades do HIPPY, e na proporção em que vão sendo desenvolvidas, são aplicadas em uma série de jogos concebidos a partir de uma mesma matriz. Trata-se de jogos que levam a criança a pensar logicamente, a tomar decisões e a testar suas respostas com independência. Em outras atividades que promovem a resolução de problemas, o que se solicita às crianças é a escolha da "melhor

resposta", a marcação dos itens inadequados a uma determinada categoria e a ligação dos itens que mantêm relação entre si.

*Seleção:* É óbvio que existe muita sobreposição entre as áreas selecionadas. Todas envolvem elementos de linguagem, discriminação, resolução de problemas e contribuem para a capacitação à aprendizagem em um sentido amplo.

- 3) *As crianças devem achar as atividades atraentes.* Elas devem se divertir. As atividades perdem seu valor, se as crianças não desejarem participar delas. Nesse caso, em lugar de promover a aprendizagem, uma atividade indesejável pode conduzir ao conflito entre pais e filhos e à perda de interesse no HIPPY em geral. É claro que algumas crianças irão preferir uma série de atividades a outra, cada uma terá suas preferências. Para que o Programa tenha sucesso e promova boas experiências de ensino aos pais, as atividades, em sua grande maioria, devem ser atraentes e divertidas para todas as crianças que participam do Programa.
- 4) *A atividade deve ser desenvolvida em casa, com pouco ou nenhum equipamento especial.* O HIPPY procura promover a boa-vontade e a capacitação dos pais para serem agentes da educação de seus filhos no **lar**. A mensagem é: "você pode fazê-lo". A atividade dos pais é que é importante, e não a possibilidade deles de oferecer aos filhos equipamentos especiais ou materiais caros. Essa mensagem é reforçada nos próprios materiais que o Programa emprega. Os livros de história e os cadernos de atividade são simples e baratos. As atividades levam em conta, também, o espaço limitado da maioria das casas. São usados elementos da mobília, utensílios de mesa e cozinha, coisas que possam ser encontradas até mesmo nas casas mais simples.
- 5) *A atividade deve "fazer sentido" para os pais.* Os pais que participam do HIPPY têm convicção de que estão contribuindo para que seus filhos venham a ter sucesso na escola. A conexão entre cada atividade e a tarefa escolar que virá a ser solicitada pelos professores precisa estar clara para os pais, a fim de que assumam a atividade com seriedade. Rabiscar, por exemplo, que sabemos ser um excelente exercício preparador da escrita, não é aceito pela maioria das famílias como sendo importante. Pode requerer um esforço conjunto o convencimento dos pais da relação entre os rabiscos e a futura habilidade de escrever. Contudo, melhor do que incluir o rabisco como atividade, nos primeiros cadernos, é recorrer a atividades mais diretas que contribuam para o uso do papel e dos objetos de escrita (lápiz, lápis de cor, marcadores etc). Uma vez envolvidos os pais no Programa, com consciência do uso que seus filhos fazem do material para escrever, tornam-se muito mais receptivos a idéias diversas sobre como desenvolver a capacidade de escrita, inclusive a que valoriza o rabisco.

Além das cinco diretrizes apresentadas, tem sido parte da política do HIPPY produzir material escrito o menos culturalmente centrado possível. A população a que o Programa se destina é composta por famílias provenientes de diversos países e culturas, falam variadas línguas e obedecem a diferentes estilos e preceitos religiosos. Além disso, é importante que os materiais usados no ensino das crianças representem temas familiares e não incluam nada que possa ofender a pessoas de determinada cultura. Manter-se ligado à natureza cognitiva das tarefas a serem aprendidas torna possível manter essa política.

### **Considerações operacionais**

A vida familiar tem um ritmo que, em grande parte, reflete as atividades das crianças. Quando as crianças estão na escola, a rotina familiar é, em geral, estável e regular. Mas os períodos de férias costumam ser de pressão para os pais, por deixá-los com pouco tempo para as atividades de rotina. A partir dessa constatação, o HIPPY foi planejado para funcionar nove ou dez meses por ano, durante o período em que as crianças estão na escola. Os materiais são agrupados em pacotes de dez atividades cada, e espera-se que duas atividades sejam feitas a cada dia, por cinco dias na semana. O tempo previsto para cada atividade é de 7 a 10 minutos. Em geral, pais e filhos ficam envolvidos nas atividades do HIPPY por não mais do que 15 a 20 minutos diários, e a carga semanal, portanto, não fica pesada.

Atividades que propiciem a pais e filhos boas experiências de ensino e aprendizagem são essenciais aos objetivos do HIPPY. No entanto, os melhores materiais tornam-se de pouca ajuda se não forem devidamente usados. Partindo do pressuposto de que os pais que integram o Programa precisam de uma boa dose de encorajamento para que se mantenham envolvidos, e por tratar-se de um programa a ser desenvolvido em casa, eles recebem orientação a domicílio para usar os materiais do Programa. Orientados pelas visitadoras paraprofissionais - que são também participantes do HIPPY selecionadas e treinadas para cumprir esse papel - os pais adquirem domínio sobre seus papéis de educadores, praticando tudo que deve ser feito com seus

filhos durante a semana. A técnica usada na prática de atividades é a de desempenho de papéis (imitação do papel de quem ensina e de quem aprende).

O trabalho entre a mãe - ou o pai - e o filho, no ambiente doméstico, propicia à criança condições quase perfeitas de aprendizagem. Os pais, que estão aprendendo a assumir novos papéis no lar, sentem necessidade de discutir a nova prática, partilhando experiências com outros pais e adquirindo maiores informações sobre as crianças e a forma como aprendem. O HIPPY oferece a eles oportunidade de se encontrarem regularmente com outros pais, em reuniões em que são discutidos os objetivos do Programa, e onde os pais podem falar dos progressos que estão obtendo com seus filhos. Fazem parte desses encontros atividades educacionais e de informação geral dirigidas aos pais.

### **A coordenadora local**

Os diversos elementos que colaboram para o sucesso de cada programa HIPPY local são coordenados por uma profissional sob cuja responsabilidade está o planejamento, a supervisão, a coordenação e o funcionamento do Programa. Embora o trabalho da coordenadora seja variável, sua contribuição primordial consiste em assegurar uma perspectiva profissional para o funcionamento do HIPPY local. Para isso é essencial que sua formação inclua conhecimentos em educação, trabalho social, organização comunitária ou serviços de saúde. Quanto maior for sua experiência e conhecimento geral, tanto mais contribuirá para o sucesso do Programa. No entanto, sua tarefa principal será reconhecer as necessidades de mudança dos participantes do programa - pais e assistentes - e agir em função dessas necessidades, tanto quanto possível. O processo de aprendizagem envolve mudança e espera-se que os participantes do HIPPY aprendam e mudem. As expectativas de aprendizagem por parte das crianças estão claramente expressas nos materiais do Programa. Porém, a previsão das mudanças que devem ocorrer nos adultos - pais e assistentes - não apresenta a mesma clareza, uma vez que cada um que ingressa no Programa traz consigo diferentes experiências, capacidades, necessidades e estilos de aprendizagem. É a ocorrência dessas mudanças que requer uma observação especial por parte da coordenadora. Ela precisa ser sensível aos problemas de aprendizagem dos adultos, identificando os temas e questões que podem trazer informações importantes e crescimento, assim como as necessidades individuais de maior ajuda para lidar com problemas relacionados à implantação do Programa na casa.

### **As reuniões de grupo**

O HIPPY original era voltado apenas para a educação doméstica. As assistentes visitavam semanalmente as mães participantes do Programa, assistindo-as em tudo que pudesse torná-las melhores educadoras de seus filhos. Havia muito entusiasmo e a taxa de evasão era surpreendentemente baixa, mas logo ficou claro que algo estava faltando. Pais e assistentes envolviam-se em interações estimulantes, mas não eram capazes de explicar ou falar sobre a relação existente entre o que faziam e a futura vida escolar das crianças.

Em síntese, havia adultos profundamente envolvidos em um novo conjunto de atividades - e satisfeitos por terem sido postos na posição de quem ensina - mas o envolvimento ficava limitado ao nível técnico. Sabiam o que estavam fazendo, mas não eram capazes de discutir a importância do que faziam ou de descrever a área de conhecimento que estava sendo trabalhada com a criança. As novas experiências que estavam vivendo não eram internalizadas nem convertidas em aprendizagem, em um sentido mais amplo, de modo a provocar mudanças importantes no estilo de interação educacional que adotavam com os filhos.

Como as visitadoras são também mães da mesma comunidade-alvo, não é razoável esperar delas que levem aperfeiçoamento educacional informal aos pais que visitam. Tal tarefa cabe à coordenadora profissional. O HIPPY reúne os pais, duas vezes ao mês, em reuniões de grupo nas quais a coordenadora profissional tem oportunidade de explicar o uso dos materiais e trazer informações que podem ajudá-los a aprender e a modificar seus procedimentos como educadores. Nessas reuniões, os pais discutem o que fazem e o impacto de suas ações nos membros da família. Participam das reuniões, como visitantes, alguns profissionais, como agentes de saúde pública, nutricionistas, escritores de livros infantis, conselheiros legais, que vêm discutir tópicos de interesse especial dos pais.

Participar dessas reuniões é, às vezes, muito difícil para os pais. Uma característica comum às pessoas que vivem em áreas de pobreza é o sentimento geral de alienação e depressão, o que age, com frequência, como impedimento para que consigam ajuda e parceria. Depois de dois anos de desenvolvimento, a maioria dos pais aprende a participar das reuniões de grupo do HIPPY e essa mudança de comportamento costuma trazer consigo outras maiores, como a determinação de assumir novos desafios, seja retomando os estudos ou recebendo treinamento profissional.



## **O trabalho com as visitadoras paraprofissionais**

A seleção de paraprofissionais para fazer visitas domiciliares traz vários benefícios:

1. O fato de as paraprofissionais serem membros da comunidade capacita-as a interagir formal e informalmente com os pais que integram o HIPPY. Comunicam-se com seus vizinhos com maior facilidade do que teria um profissional e, além disso, estão numa posição privilegiada para conhecer os problemas dos participantes do Programa.
2. Como não se exige experiência prévia das visitadoras domiciliares, a formação da equipe local com paraprofissionais torna-se mais fácil e mais barata do que seria, caso fosse preciso recorrer ao trabalho de professoras profissionais ou de outros trabalhadores da comunidade.
3. As paraprofissionais servem de modelo aos pais participantes. Muitos desses pais são desempregados e sentem medo de procurar emprego. A visitadora domiciliar paraprofissional age, com frequência, como um catalisador para a inserção dessas pessoas em ambientes de educação e treinamento, o que tornará possível o ingresso delas no mercado de trabalho.
4. Para as próprias paraprofissionais, o emprego de visitadora domiciliar é, muitas vezes, o primeiro passo de uma carreira. Elas aprendem como organizar suas próprias obrigações domésticas, de modo a manter uma agenda regular de trabalho, a identificar e discutir os problemas que surgem, a escrever relatórios e a cooperar com as colegas na realização dos trabalhos do HIPPY. E, em geral, procuram outras formas de trabalho, quando concluem suas tarefas no HIPPY.
5. Por haverem adquirido novos conhecimentos e autoconfiança, é comum que as paraprofissionais assumam novos papéis em suas comunidades, passando a integrar o quadro dos líderes comunitários.

A qualidade do programa local depende de vários fatores determinantes, a maior parte dos quais relaciona-se com a seleção e o treinamento das visitadoras domiciliares paraprofissionais. Cinco variáveis cruciais estão diretamente ligadas à qualidade dos programas locais: 1) definição da área de trabalho: âmbito e restrições; 2) seleção do pessoal apropriado; 3) administração da potência e da fraqueza das paraprofissionais ; 4) treinamento competente; 5) supervisão.

1. *Definição da área de trabalho:* O conceito de "paraprofissional" nem sempre fica claro aos integrantes do Programa. Por isso, é importante haver definições claras sobre o que se espera e o que não se espera das paraprofissionais . O que se espera delas é que:
  - a) criem e mantenham um cronograma regular de visitas domiciliares, a serem cumpridas com pontualidade, ou que notifiquem de forma apropriada a família, caso não possam fazer a visita planejada;
  - b) examinem com os pais, durante as visitas, o material a ser usado posteriormente com a criança; estabeleçam as atividades para a semana e antecipem os problemas que os pais poderão encontrar no trabalho com os filhos; discutam com a mãe as atividades da semana anterior e a reação da criança a elas; além de outras questões relacionadas ao HIPPY que a mãe queira levantar;
  - c) participem das reuniões de grupo de mães, prestem assistência à coordenadora profissional, no que for preciso, e trabalhem com pequenos grupos de mães na programação de materiais;
  - d) façam registros precisos e detalhados do trabalho que desenvolvem com as famílias, usando para isso os formulários destinados a esse fim. Além disso, nas reuniões com a coordenadora profissional, devem estar preparadas para discutir questões e problemas surgidos no curso do trabalho;
  - e) participem regular e assiduamente das sessões de treinamento semanal com a coordenadora profissional;
  - f) sigam padrões de comportamento e se vistam de forma adequada ao papel de agentes comunitários e modelos a serem imitados pelas mães das crianças pequenas.

O que *não* se espera dessas assistentes é que ajam por conta própria em relação aos problemas individuais ou familiares daqueles que visitam. Ao trabalhar com os pais, a paraprofissional se defronta com uma variedade de problemas. A especificação de suas tarefas, porém, deixa claro que ela não deve interferir neles, nem dar opiniões sobre questões não relacionadas com o HIPPY, antes de consultar a coordenadora profissional.

2. *A seleção adequada de pessoal:* As assistentes paraprofissionais são escolhidas entre a população-alvo. São pessoas afetuosas, mães dedicadas, alfabetizadas e se sentem identificadas com a comunidade e seus problemas. Desejam explicitamente ter o emprego e são capazes de organizar suas obrigações familiares de modo a dispor de tempo para o trabalho.

Nas áreas de pobreza onde o HIPPY é implantado, a oferta de trabalhos pagos, convenientes e respeitáveis é mínima. Isto pode ser um problema em lugares onde os donos do poder ou os políticos querem controlar a

oferta de empregos, destinando-os a pessoas que não necessariamente se enquadram nas exigências do Programa. A nossa experiência é de que essas pressões indesejáveis podem ser neutralizadas na comunidade mediante procedimentos firmemente estabelecidos, como ter um representante do HATAF ou do **HIPPY**, que não faz parte da comunidade, prestando assistência à coordenadora profissional na seleção de assistentes.

3. *Administração da potência e da fraqueza das paraprofissionais.* Parte-se do pressuposto de que as paraprofissionais, ao ingressarem no Programa, não estão ainda capacitadas para desenvolver suas tarefas, o que requer que lhes sejam oferecida completa e cuidadosa orientação para cada aspecto do trabalho. No entanto, tem a seu cargo a orientação dos pais para o correto uso do material de instrução. Como não são professoras treinadas, a imitação de modelos de comportamento e de desempenho de papel faz parte do treinamento. Essa é a forma de dar-lhes condições de ajudar aos pais nos pacotes de atividades. Em geral, elas têm pouco domínio da escrita e, por isso os formulários são concebidos de modo a possibilitar que os registros sejam feitos sem que precisem escrever muito. As paraprofissionais que trazem alguma capacitação, ou que aprendem com facilidade, servem de modelo a suas colegas.

4. *Treinamento competente.* O preparo das paraprofissionais, anterior ao treinamento, é mínimo. Por isso, nossa política é de que o treinamento mais competente é aquele que parte das necessidades das assistentes e pode ser implementado, quase imediatamente, no trabalho que desenvolvem com as famílias. Para isso, a coordenadora profissional encontra suas assistentes semanalmente.

Os encontros de treinamento em serviço começam com relatórios verbais e individuais, sobre o trabalho com as famílias durante a semana, e evoluem para discussões de grupo sobre questões e problemas surgidos. Depois disso, partem para o próximo pacote de atividades semanais, desempenhando, uma com a outra, os papéis da relação mãe e filho, da mesma maneira que farão com as mães. A coordenadora profissional levanta questões a respeito dos objetivos das atividades, das habilidades requeridas e das dificuldades que podem ser encontradas. A certa altura da reunião de treinamento em serviço, a coordenadora profissional também introduz uma discussão mais profunda sobre algum aspecto do trabalho com as famílias.

As reuniões de treinamento em serviço encerram-se com a atualização, pelas assistentes, dos dados referentes às famílias que atendem, feita mediante a inclusão do relatório semanal de cada uma no arquivo e, no **HIPPY**, acrescentam exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Antes de sair, cada assistente procura se assegurar de que tem consigo todo o material que necessitará na semana seguinte.

5. *Supervisão Freqüente e Regular.* As visitadoras domiciliares do **HIPPY** não têm, de certo modo, preparo, e, portanto, correm o risco de interpretar mal o que delas se espera, desenvolvendo técnicas erradas ou contraproducentes. A supervisão freqüente e regular oferece orientação essencial e previne a repetição de técnicas equivocadas.

Os procedimentos de rotina do **HIPPY** criam muitas oportunidades para que a coordenadora profissional supervisione e avalie o trabalho das paraprofissionais. Encontram-se semanalmente para treinamento em serviço, ocasião em que cada assistente produz relatórios verbais e escritos sobre a semana anterior e participa de atividades de imitação de papéis a serem ensinados na semana seguinte. Em semanas alternadas, as coordenadoras do **HIPPY** observam as assistentes trabalhando em atividades com grupos ou mães. A capacidade das assistentes de orientar o papel das mães nas atividades, assim como o tipo de interação existente entre elas e as mães, podem ser avaliados nessas oportunidades.

Além disso, as coordenadoras profissionais fazem visitas regulares aos locais de trabalho com as visitadoras. Deslocando-se de casa em casa com a paraprofissional, observando como trabalha com cada mãe, a coordenadora encontra tempo para discutir informalmente uma determinada visita domiciliar e o trabalho da assistente em geral. Nossa experiência comprova que essas visitas feitas em parceria, nas quais a assistente conta com a completa e exclusiva atenção da coordenadora, são de grande importância para as assistentes.

### **Desempenho de papéis**

Nem as paraprofissionais nem os pais são professores treinados, no entanto, no **HIPPY** espera-se que ajam como professores e que tenham êxito nessa função. Tal expectativa se realiza de duas maneiras: as atividades são estruturadas em seqüência, para maximizar a probabilidade de aprendizagem das crianças, e todo o "ensino" é feito mediante um sistema de desempenho de papéis.

Essa foi a técnica escolhida por proporcionar um ensaio do desempenho do papel de professor, pelo menos uma vez antes de realizá-lo de fato. Além disso, como coordenadoras e assistentes - ou mães e assistentes -

reproduzem juntas os trabalhos a serem feitos na semana, podem levantar questões e buscar esclarecimentos referentes a atividades que sejam novas ou confusas. Quando se põem no papel daquele que aprende, as perguntas e os erros de compreensão se tornam mais evidentes e menos ameaçadores. Finalmente, no processo de desempenhar o papel de quem aprende, pais e assistentes ficam mais próximos da compreensão de alguns problemas que vive aquele que aprende - seja criança ou adulto - o que pode aumentar a sensibilidade para o processo de ensino e aprendizagem.

### **O HIPPY e a comunidade**

O HIPPY é um programa comunitário. Foi concebido para atender as necessidades educacionais de famílias pertencentes a uma comunidade e ser operacionalizado por uma agencia comunitária que tem conhecimento dessas necessidades. Em geral, o HIPPY e operacionalizado por um sistema escolar, uma organização comunitária ou uma municipalidade. Coerente com a política do Programa de fazer todo o possível para que seus objetivos sejam atingidos com sucesso, recomenda-se que os órgãos comunitários, que tenham identificado o HIPPY como uma solução para suas necessidades, convoquem uma assembléia de membros da comunidade que irão participar da instalação do HIPPY local. Essa comissão, após haver concluído pela necessária instalação do Programa, passa a trabalhar em questões como potencial humano, recursos, número de famílias a serem atendidas, áreas prioritárias etc.

O envolvimento de uma comunidade comunitária na implantação de um programa local confere legitimidade ao programa e aumenta o compromisso que a comunidade assume com ele ao longo do tempo. Enquanto o Programa não está completamente implantado, o grupo funciona como uma comissão administrativa, mobilizando e coordenando os recursos comunitários para melhorar a qualidade da participação das famílias. Planejamentos de longo prazo e circulares podem ser assumidos por essa comissão.

A organização e o envolvimento comunitários beneficiam o HIPPY e contribuem para a comunidade em geral. As visitadoras domiciliares paraprofissionais costumam assumir os papéis de liderança na comunidade; os pais que já estão acostumados a reuniões e a atividades de grupo são mais receptivos a participar das atividades comunitárias, inclusive daquelas de educação de adultos; as escolas, por sua vez, irão receber crianças melhor preparadas.

# **Direitos da criança, atenção integral e desenvolvimento infantil**

8

MESA-REDONDA

Expositores:

Vital Didonet

Nelson Ortiz Pinilla

Coordenação:

Dina Rodrigues

# OS DIREITOS DA CRIANÇA, POLÍTICA E REALIDADE OU DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vital Didonet

## Introdução

Uma das conquistas mais dignas da humanidade foi a de reconhecer a criança como sujeito de direitos e de estabelecer mecanismos, no âmbito das políticas e dos programas, para defender os seus direitos fundamentais. A Declaração dos Direitos da Criança, a Convenção dos Direitos da Criança, a Conferência de Cúpula pela Criança, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos são marcos históricos mundiais. Comparando os documentos emanados daqueles eventos, percebe-se um afinamento para o compromisso e os planos de ação, com metas a serem atingidas em prazos fixos.

O Brasil tem acompanhado o movimento mundial pela valorização social da criança, pela defesa de seus direitos. Na área da legislação, nossa atuação tem sido pioneira e exemplar (infelizmente, na prática, se dá o contrário). A Constituição Federal, em seu art. 227, estabelece os direitos da criança à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Diz mais, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, *com absoluta prioridade*, o cumprimento desses direitos, bem como colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O único lugar em que a expressão "absoluta prioridade" é empregada na Constituição Federal é precisamente onde trata dos direitos da criança.

A esses princípios constitucionais, vem somar-se, explicitando-os e completando-os, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

A mudança mais profunda e contínua que começou a acontecer parte de uma determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente: a da criação dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar. Os primeiros, constituídos paritariamente por representantes do poder público (governo) e da sociedade civil (organizações não-governamentais que trabalham nas diversas áreas dos direitos da criança), são órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis: a) administram os recursos dos Fundos Nacional, Estaduais e Municipais, a eles vinculados; b) fixam critérios de utilização dos recursos dos Fundos; e) registram todas as entidades que atuam ou desejam atuar na área da criança e do adolescente (obedecendo exigências estabelecidas pelo Estatuto), as quais somente podem funcionar depois de registradas; d) fazem planos de aplicação dos recursos do Fundo etc.

O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Em cada município deve haver pelo menos um Conselho Tutelar. É composto por cinco membros, eleitos pelos cidadãos locais, com mandato de três anos. A ele compete aplicar as medidas de proteção, no caso de violação ou ameaça a qualquer direito, praticada pelo Estado, pela sociedade, pelos pais ou responsáveis ou pela própria criança ou adolescente: a) encaminhar a criança ou adolescente aos pais ou responsáveis, mediante termos de responsabilidade; b) prestar orientação, apoio e acompanhamento temporários; e) determinar a matrícula e frequência à escola pública de ensino fundamental; d) colocá-la em programa comunitário ou oficial de auxílio à família ou à própria criança ou adolescente; ou em abrigo, ou em família substituta; e) requerer tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; f) atender e aconselhar os pais ou responsáveis (aplicando as medidas determinadas pelo Estatuto, podendo chegar à perda da guarda, à destituição da tutela e à suspensão ou destituição do pátrio poder!); g) assessorar o poder executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; e h) representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos praticada pelos meios de comunicação social (programas de rádio e televisão que desrespeitem os valores éticos e sociais da pessoa e da família).

## Alguns dados da realidade

Vice-Presidente da OMEP para a América Latina e Assessor Legislativo da Câmara dos Deputados.

Enquanto, na área da legislação, estamos num patamar elevado, na prática, nos encontramos ao rés do chão, e, em alguns casos, nos subterrâncos dos direitos e da dignidade. Crianças de 5, 7, 10 anos de idade trabalham em condições de escravidão. Crianças são prostituídas por grupos organizados com fins comerciais. O turismo sexual, envolvendo crianças, é incentivado no exterior por agências de turismo de nosso próprio país. A fome - a desnutrição, mais especificamente - é responsável pela morte de milhares de crianças.

Repetidas com freqüência, as estatísticas já não causam impacto. A rotina de pronunciá-las acostumou os ouvidos e acomodou as consciências de grande parte dos que detêm o poder de mudar a situação. Denúncias na imprensa provocam discursos surpresos, revoltados, acusatórios, mas as medidas práticas são medíocres e pouco duradouras. Falham na abrangência e na continuidade.

#### 1. Condições de Vida de Crianças e Adolescentes:

O Censo Demográfico revela que:

- Dos 34,7 milhões de domicílios existentes no país, em 1991, cerca de 1,5 milhão estavam em favelas. Há coleta direta de lixo para 63% dos domicílios de todo o país. Cerca de 8 milhões de domicílios do Brasil não têm banheiro, o que representa um total de 23% das casas.

O relatório do UNICEF "Situação Mundial da Infância" estima que:

- Em torno de 30 mil crianças menores de 5 anos iriam morrer na Região Nordeste, somente nos três primeiros meses de 1995, por falta de condições mínimas de saúde. Mais de 34% da população rural e mais de 9% da urbana situam-se abaixo do nível de pobreza absoluta.
- A taxa de mortalidade de menores de 5 anos, em 1993, era de 63 por mil e a da mortalidade infantil (de menores de 1 ano), de 52. Mais alta do que a do Peru (43); El Salvador (45), país em situação de guerra há anos; Egito, Marrocos, Filipinas, Equador, Botsuana (43), Honduras (43), considerado o país mais pobre da América Latina, Vietnã (36), que em 1969 tinha uma taxa de 147 por 1.000; Paraguai (28), México (27), Argentina (24), Venezuela (20), Panamá (18), Colômbia (16), Chile (15), Costa Rica (14) etc. Só para tomar um exemplo, em 1960, o Brasil estava em situação melhor do que a do Peru: tinha 118 mortes de crianças menores de 1 ano, por 1.000 nascidas vivas, enquanto aquele país tinha 143. O último relatório do UNICEF credita a cifra de 52 para o Brasil, em 1963 e, nesse mesmo ano, de 43 para o Peru.
- A porcentagem de crianças que nascem com baixo peso é de 11, enquanto em Botsuana é 8; em Honduras, 9; no Paraguai e na Argentina, 8; no Chile, 7 e na Costa Rica, 6.
- O número de crianças alimentadas, até os três meses, exclusivamente com leite materno, no Brasil, é de apenas 4 em cada 100, enquanto no Peru é de 40; em Marrocos, 48; nas Filipinas, 33; no México, 37; na Colômbia, 17.
- Quanto à imunização, no período de 1990-93, o Brasil e outros países apresentavam os seguintes dados:

País	TB	DPT	Pólio	Sarampo
Brasil	98,00	75,00	<b>66,00</b>	84,00
Equador	87,00	84,00	86,00	75,00
El Salvador	79,00	79,00	<b>79,00</b>	86,00
<b>Honduras</b>	95,00	94,00	<b>95,00</b>	<b>94,00</b>
Paraguai	95,00	79,00	80,00	96,00
Vietnã	94,00	91,00	91,00	93,00

Os gastos *per capita* do governo com saúde no Brasil, em 1994, diminuíram em relação a 1980 e a 1990, embora os gastos totais tenham aumentado um pouco: aqueles caíram de 61 dólares para 56, no período, enquanto os gastos totais tiveram um crescimento de 7,3 para 8,4 bilhões de dólares<sup>29</sup>.

Alguns dados publicados em 1994<sup>30</sup> pelo Conselho de Segurança Alimentar (CONSEA), ligado à Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e Pela Vida, revelaram:

- Olho D'Água, município da Paraíba, teve o mais alto recorde nacional de desnutrição infantil: 70,4% das crianças de 0 a 5 anos da cidade eram desnutridas. Em Curitiba, 32,8% das crianças de 0 a 5 anos apresentavam desnutrição.

UNICEF, *Situação Mundial da Infância*, 1995.

Folha de São Paulo, reportagem feita a partir de dados da Dataprev/MPAS, Datasus/MS e IBGE.

Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo (29/11/94), *Jornal do Comércio* (11/12/94).

- Não havia diminuído o número de crianças desnutridas entre 1989 e 94, no Nordeste. E no Sul, a tendência era de aumento do número.
- O CONSEA estimou, naquele ano de 1994, que 6 milhões e 300 mil crianças de até 5 anos de idade viviam em estado de indigência e que a desnutrição afetava cerca de 30% das crianças no país.

O Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas da USP, em pesquisa realizada em nove estados da Região Nordeste, constatou que:

- Das 5,3 milhões de crianças até 5 anos pesquisadas, 39% corriam alto risco de sofrer doenças e morrer por problemas derivados da má alimentação e da falta de saneamento básico.
- Enquanto, na classe média, a chance de uma criança entre 100 sofrer desnutrição é de 2,5%, numa família muito pobre essa possibilidade aumenta para 49,2%. A diarreia mata 21 crianças entre 1.000 nascidas vivas no Piauí<sup>31</sup>.

O Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte realizou estudo<sup>32</sup> que indicou: 42% das crianças entre 0 e 5 anos da amostra (12% do total das crianças do Estado) tinham altura abaixo da média.

## 2. A violência contra a criança:

A 2ª Vara da Infância e Juventude do Juizado de Menores do Rio de Janeiro revelou que, de janeiro a julho de 1994, 653 crianças e adolescentes tiveram morte violenta, mais de metade dos quais, assassinados<sup>33</sup>. Pesquisa da Secretaria de Segurança Pública de Pernambuco revela que, nos primeiros 9 meses de 1994, foram assassinados 141 meninos naquele estado, sendo a maioria meninos de rua, 83% dos quais nunca haviam sido detidos em delegacias. A mesma pesquisa revelou que Pernambuco tem um adolescente morto, em razão de extermínio, a cada dois dias<sup>34</sup>. A Folha de São Paulo publicou uma reportagem, na segunda semana de novembro de 1996, mostrando o crescimento do número de assassinatos de adolescentes: em 1994, foram mortos 4.505 jovens de 15 a 19 anos, quatro vezes mais do que o número de adolescentes assassinados em 1979. Na faixa de 0 a 4 anos, foram mortas 148 crianças. Nos últimos 15 anos, o total acumulado é de 2.036<sup>35</sup>. O texto de Luis Lobo<sup>36</sup> ajuda a entender um pouco melhor essa questão.

## 3. O trabalho infantil:

O Censo de 1990 constatou que 7 milhões e meio de crianças trabalham no Brasil. Dessas, 3 milhões têm entre 10 e 14 anos de idade, período em que o trabalho infantil é proibido pela Constituição. Crianças entre 14 e 17 anos são quatro milhões e quinhentos mil. O trabalho infantil em nosso país, nos dias atuais, tem características similares ao da Inglaterra do século 19, ou seja, as relações de trabalho, aqui, são as mesmas de 100 anos atrás naquele país. No auge da Revolução Industrial, a mão-de-obra infantil reforçava o lucro dos donos das fábricas de tecido. Multidões de adultos perambulavam nos arredores dos centros urbanos, excluídos do trabalho, porque uma mão-de-obra mais barata - a de crianças e mulheres - era empregada em seu lugar. Na "era da modernidade", crianças são usadas como meio de produção e fonte de lucro na colheita do sisal, nas fábricas de carvão, em pedreiras e em zonas agrícolas. Civilização e barbárie convivem sem protestos ou revoltas, quer de parte do governo, quer dos próprios explorados. Isso, com anuência das famílias, que apelam para a ajuda de seus filhos pequenos, como forma de sobrevivência familiar. E essa sobrevivência dá uma cara de aparente tranqüilidade à situação para os que definem o patamar do salário mínimo: a reprodução da mão de obra. A que custo? - é preciso perguntar.

Se 59% das crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos trabalham mais de 40 horas semanais na zona rural, está dada a resposta sobre onde foi gasto seu tempo de escola. Segundo o IBGE, apenas 39, de cada 100 crianças que trabalham, terminam o ensino fundamental.

Portanto, para elas, está fechada a porta que dá acesso ao conhecimento básico, que lhes será exigido mais tarde, como condição para conseguir um emprego melhor remunerado. Um pouco de dinheiro agora significa pouco dinheiro pela vida toda.

<sup>31</sup> *O Estado de São Paulo* (26/12/94).

<sup>32</sup> *O Estado de São Paulo* (27/12/94).

<sup>33</sup> *O Globo* (13/11/94).

<sup>34</sup> *Jornal do Comércio e O Globo* (5/11/94).

<sup>35</sup> *Folha de São Paulo* (11/11/96).

<sup>36</sup> LOBO, Luiz. *Tempo de Homens Divididos, A Guerra dos Pais contra os Filhos*, texto de palestra, mimeo.

De cada 100 crianças que trabalham, 58 não recebem nada pelo trabalho, pois o pagamento está embutido na remuneração de seus pais. Dos trabalhadores entre 15 e 17 anos, 67% não têm carteira assinada, o que significa que não tem garantias trabalhistas nem previdenciárias.

A situação é tão grave que choca outros países. Para dar um exemplo, o Departamento de Trabalho, do Governo dos Estados Unidos, motivado por reportagens e denúncias da imprensa", realizou uma investigação, ao final da qual fez uma lista de 20 países que sofreriam boicotes na importação de produtos feitos com a participação do trabalho infantil. Seriam, assim, atingidos os setores de calçados, produzidos em Franca, em São Paulo; o têxtil e de vestimenta, o de suco de laranja, o da produção de algodão. Em 1993, os setores têxtil e de vestuário exportaram US\$ 250 milhões; o de sucos, 700 milhões; o de calçados, 6,5 bilhões... Seriam só esses os produtos em que a mão de obra de crianças está presente? Não, segundo o diretor da Organização Internacional do Trabalho (OIT), José Carlos Alexim: "*É difícil encontrar no Brasil uma mercadoria que na cadeia produtiva não tenha por trás a marca da mão de uma criança*". A reportagem da revista *Veja*, "*O Suor dos Pequenos*", expressa a mesma idéia com outras palavras: "*O Brasil come, veste e dorme em produtos feitos pelas mãos de crianças*".

Essa situação merece algumas reflexões. O trabalho toma o lugar do brinquedo. O compromisso, o horário, a tarefa, a exigência de produção tomam o lugar da liberdade, da iniciativa, da invenção e da fantasia. E adeus, infância. As tarefas que as crianças realizam não requerem delas criatividade nem inovação, apenas repetição rotineira; portanto, não desenvolvem habilidades novas, apenas calejam os mesmos calos e distorcem o crescimento físico. Há muitos casos de lesões corporais (perda de dedos, de mãos, de olhos).

*Se tempo de estudo não existe,  
se aprender é muito difícil,  
se a escola é abandonada precocemente,  
se a remuneração direta do trabalho  
não chega à mão do trabalhador-menino  
ou da trabalhadora-menina;  
se adolescentes estão mergulhados  
num trabalho sem segurança,  
saúde, higiene, direitos previdenciários...  
a cidadania lhes está sendo negada por antecipação.*

A leitura do livro *Crianças de Fibra* estende bastante essas reflexões<sup>39</sup>: os autores fizeram uma viagem pelo Brasil, durante nove meses, vendo o trabalho infantil e registrando-o em fotos e depoimentos.

O Relatório de 1996, do UNICEF<sup>40</sup>, expõe os seguintes dados:

Dos 65 milhões de crianças e adolescentes brasileiros,  
. 23 milhões vivem em situação de pobreza absoluta;  
. 27 milhões moram em lugares onde a água não é tratada; causando sérios problemas à saúde,  
. 7,5 milhões trabalham para ajudar no sustento de suas famílias, o que prejudica o seu desenvolvimento físico, emocional e a sua formação escolar.

3. *Outros problemas*, como AIDS e prostituição infantil não são comentados, por razões de espaço.

### **Algumas reflexões**

Algumas perguntas poderiam ser feitas para estimular a reflexão sobre o quadro acima delineado. Perguntar-se é estar em estado de alerta, é querer encontrar respostas, é estar insatisfeito com a realidade. Quem se interroga está ouvindo sua consciência, possivelmente mantém sua sensibilidade, dificilmente se entrega à rotina ou passa por cima da situação insensivelmente. Se a pergunta é o ponto de partida da filosofia, isto é, da busca da verdade, perguntar-se sobre a criança, as causas da violação de seus direitos, os caminhos possíveis para cumpri-los se funda sobre a certeza de que a verdade não está clara nem completa, de que o conhecido não satisfaz e não pode permanecer determinando os fatos e de que é preciso desvendar forças e resistências, caminhos e barreiras, objetivos e pretensões. Afinal, a criança ainda está nascendo.

<sup>37</sup> PUC/São Paulo e CUT, *Trabalho do Adolescente, Mitos e Dilemas*.

<sup>38</sup> Revista *Veja*, ed. n° 1.47, ano 28, n° 35, pág. 70.

<sup>39</sup> HUZAK Iolanda e AZEVEDO, Jô. *Crianças de Fibra*, Ed. Paz e Terra/OIT/Fundação ABRINQ Pelos Direitos da Criança.

<sup>40</sup> UNICEF. *Situação Mundial da Infância*, 1996.



Se ela foi revelada no século XVIII<sup>41</sup>, ainda hoje é ignorada em muitos ambientes e desprezada em outros. Se vem sendo conquistado um lugar para a criança nas políticas sociais, especialmente as de saúde, educação, trabalho e lazer - e para isso muitos estão contribuindo, sejam políticos, administradores, cientistas, filósofos, pais, educadores, indivíduos e organizações e as próprias crianças, com seu modo de ser e de resistir - é preciso distinguir lugares em que o reconhecimento social alcançou patamar elevado e lugares em que a vergonha deveria cobrir o rosto dos adultos.

Assim como é gratificante ver presidentes e primeiros-ministros de uma centena de países reunidos para tratar, durante dois dias inteiros, específica e exclusivamente da questão da criança, é estonteante ler nos jornais que crianças sejam seqüestradas e levadas para fora do país para delas serem extirpados órgãos vitais para transplante em doentes nos países desenvolvidos ou que meninos e meninas de 6, 7 ou 10 anos sejam vítimas de abuso sexual de adultos; que agressões físicas quebrem ossos, queimem a pele, furem olhos, causem traumatismos cranianos, levem à morte bebês e crianças de 2, 3 ou 5 anos de idade; que ainda continuem vigindo normas e ritos religiosos que mandem extirpar o clitóris de meninas para que não sintam orgasmo nas relações sexuais; que recém-nascidos sejam jogados em latrinas ou esgotos, depositados em latas de lixo ou abandonados nas ruas; que meninos de rua sejam exterminados indiscriminadamente; que, sob a aparência e argumentação de oportunidade de emprego, crianças sejam vendidas pelos pais ou patrões para empresários de outros países; que o desejo de lucro reduza a criança à consumidora, que a manipule e hipnotize com técnicas de comunicação e de *marketing*.

No panorama geral, a criança vive hoje um mundo mais aberto, mais atento, mais sensível às suas necessidades. Alcançamos compreendê-la como ser em desenvolvimento, o que implica a identificação de características, necessidades e direitos específicos, sem perda do sentido de continuidade de formação na direção da plenitude adulta. Temos legislação própria para a questão da criança. E políticas, programas e ações especialmente desenhados para ela.

Em muitos lugares, principalmente em comunidades e administrações locais, o programa se transfigura. Políticas de saúde, programas de educação, campanhas podem ser relacionados como exemplos de pequenos-grandes "milagres da transfiguração".

Entre as muitas perguntas que poderiam ser feitas, coloco as seguintes entre as mais importantes:

- a) Por que certas autoridades governamentais, mesmo revestidas da responsabilidade de atender a certos direitos das crianças, se põem tão distantes do conhecimento científico, tão insensíveis à demanda social e tão pouco atentas aos dados da realidade? Há quem insinue que predomina, ainda, entre muitas pessoas, a mentalidade de que criança é assunto de mulher e de cuidados domésticos. Se uma autoridade tem essa mentalidade, certamente não poderá ver como o interesse nessa causa e o investimento dos recursos que administra nela lhe poderão trazer prestígio, força e reconhecimento público.
- b) É certo que o poder quer holofotes e, na maioria dos casos, criança não dá "ibope". O "provão" ocupa todos os jornais de circulação nacional, durante vários dias, coloca o Ministro da Educação em evidência na TV, no rádio, nos jornais. O poder legislativo, o executivo e o judiciário se envolvem no assunto. Partidos políticos, união de estudantes, associação de professores, pró-reitores acadêmicos entram em cena para apoiar ou discordar. Por que um assunto desses, que atinge 55 mil estudantes, desperta tanta celeuma e evidencia tantas pessoas, enquanto a desnutrição, o trabalho infantil escravo, a prostituição infantil, o abandono em que vivem meninos e meninas de rua, a espera pela adoção em creches assistenciais que, no conjunto, atinge a vários milhões de crianças, não causa alvoroço entre autoridades, políticos, associações de profissionais e imprensa? Muitas explicações podem levar ao entendimento da questão. Entre elas, certamente pode figurar a de que, pelo "provão", cada um de nós se sente mais ou menos atingido, seja como estudante recém-formado, seja como professor formador de quem é submetido a uma nova avaliação, seja como cidadão que vai depender da atuação profissional do egresso do curso superior, seja como responsável pela política de formação dos quadros superiores numa sociedade. Cada um pode emitir uma opinião, sabendo que ela é sua, e mesmo discordando de outras, pode mantê-la, porque tem argumentos pessoais sobre o assunto. Já em relação à criança, o sentimento é mais uniforme: todos pensamos mais ou menos da mesma forma e não há muito o que discutir ou se contrapor à opinião de outrem. Aliás, não é questão de dúvida, mas de ação. É pacífico que a criança tem direito à educação e ao ensino, a uma boa escola, aos cuidados de saúde, à alimentação adequada, a uma família, a um nome, a uma casa, ao afeto, ao brinquedo e ao tempo de brincar, ao respeito à sua dignidade de pessoa e à sua condição de desenvolvimento.

<sup>41</sup> ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família* Guanabara, Rio de Janeiro, 1978.

- e) A dificuldade em romper a distância entre o discurso e a prática, entre os propósitos e as ações provém do erro no alvo ou da falha na estratégia? Da extensão e profundidade dos problemas ou da pequenez e insuficiência das medidas tomadas? Da confluência de muitos fatores interagentes ou da não-identificação da causa maior? Assim como há um discurso cuja única intenção é fazer cena e impressionar a platéia, há um discurso que brota da indignação e do desagrado com a situação. Para quem pronuncia o primeiro, não adianta apresentar propostas e planos. Mas o segundo, muitas vezes, falha, porque o pessoal do nível técnico não apresenta planos viáveis e consistentes.
- d) A partir da Declaração de Genebra, em 1924, e, sobretudo, com a Declaração das Nações Unidas de 1959, não há mais dúvidas de que a criança tenha direitos específicos como criança, além dos direitos humanos de toda pessoa. Conseqüentemente, não deve haver dúvida de que ações específicas, tendentes a explicitar, defender e cumprir aqueles direitos da criança, devam ser realizadas. Mas há uma zona cinzenta, quando se trata das prioridades políticas, entre as ações voltadas para as crianças e as que atingem a sociedade e a família como um todo. Deve-se dar atenção prioritária, por exemplo, ao combate à desnutrição, à mortalidade infantil e ao abandono de crianças, aos que vivem nas ruas, à oferta de creches e pré-escolas, à universalização e melhoria da qualidade do ensino fundamental nas áreas mais carentes e abandonadas? Ou, antes, a uma política de emprego e renda, de habitação, de ações básicas de saúde, a uma política de alimentação, envolvendo produção, distribuição e preços de alimentos básicos etc? Em favor da focalização prioritária nas ações voltadas às crianças estão os argumentos de que direitos fundamentais à vida, à saúde, à educação etc. não podem ser postergados. Ou se atende agora, ou será tarde e inútil mais adiante. E ainda, mesmo que se dê prioridade às políticas mais gerais, de emprego e renda etc, há situações emergenciais que precisam ser atendidas de imediato com ações específicas. Mas os que defendem a prioridade para as ações mais amplas sabem que programas de combate à desnutrição infantil com distribuição de cestas de alimentos se eternizam e nunca resolvem o problema, se não há emprego para os pais e se o salário mínimo for insuficiente para o sustento da família; que não acabará o afluxo de meninos e meninas às ruas enquanto não houver casa, ambiente familiar e dinheiro suficiente, ganho pelos pais, para manter as condições mínimas de convivência.

O Encontro de Cúpula de Copenhague enfrentou essa questão. Voltado para o desenvolvimento social, direcionou à criança - e a outros grupos "de risco" - o foco dos objetivos. As palavras do Secretário-Geral das Nações Unidas, Boutros-Ghali, serviram de ponto de partida: *"As ameaças à segurança, hoje, nascem de aspirações frustradas, de tensões sociais crescentes, de conflitos internos, de estados de decadência, de migrações em massa, da poluição, da ruptura dos sistemas de valores, de governos e de instituições de largas parcelas de população mundial. O que se faz necessário, diz ele, é uma nova estratégia de desenvolvimento social"*. A partir dessa afirmação, eleva-se a visão exposta pelo então Diretor Executivo do UNICEF, James Grant: *"A desnutrição, a saúde precária e o crescimento deficiente de milhões de crianças não são a base para um desenvolvimento sustentável. A infância é o período no qual são formados mentes, corpos, valores e personalidades. E é uma época na qual privações, ainda que temporárias, podem provocar prejuízos ao desenvolvimento humano que serão sentidos por toda a vida. Infere-se, portanto, que os anos vulneráveis da infância devem ser protegidos a qualquer custo"*<sup>42</sup>.

Pairaria dúvida sobre a necessidade das duas esferas de ação? Quem se contenta com apenas uma, falha em ambas. Se o salário real diminuiu, nos últimos 10 anos, para 800 milhões de pessoas, em 40 países pobres<sup>43</sup> a conseqüência se manifestou na mesa vazia ou no alimento insuficiente para a família, nos corpos desnutridos das crianças, no abandono da casa de que não era mais possível pagar o aluguel, nas roupas velhas e rotas, na impossibilidade de comprar os remédios receitados nos postos de saúde. *"Cortes em serviços essenciais resultaram em centros de saúde sem medicamentos e sem médicos, em escolas sem livros e sem professores e em centros de planejamento familiar sem funcionários e sem material"*, disse James Grant, acrescentando: *"os mais novos estão pagando o preço mais alto, porque estão pagando com sua única chance de ter um crescimento físico e mental normal"* .

<sup>42</sup> UNICEF. *Situação Mundial da Infância*, 1995.

<sup>43</sup> Na América Latina, a redução dos salários foi de 20% ou mais. Na África, ao sul do Saara, a queda foi ainda maior, segundo o Relatório do UNICEF/95.

<sup>44</sup> UNICEF. *Protegendo as crianças de hoje - e o mundo de amanhã*. Encarte no *Relatório Situação Mundial da Infância*, 1995.

## "Dá para resolver?"

O ponto número um e convencer-se de que é possível. Os últimos anos dão uma prova cabal de que dá para resolver os problemas acima apontados. Não se trata apenas de fartura de dinheiro, à espera da qual muitos administradores ficam de braços cruzados, e ela nunca vem. É preciso dinheiro, sim, mas também definição de prioridades. Mesmo que se escolha o "ajuste econômico" como prioritário, as medidas de proteção às crianças não podem ficar para um segundo plano, especialmente, e com mais urgência ainda, quando se aplicam medidas de ajuste econômico. Se é preciso consertar o telhado, para acabar com as goteiras em casa, não por isso se vai deixar o bebê sob a chuva. Enquanto a casa estiver descoberta, e caibros e ripas estiverem sendo trocados, o bom senso manda protegê-lo, mesmo que seja com toldo ou guarda chuva.

Os acordos, encontros e compromissos internacionais, capitaneados pela ONU e seus organismos especializados (UNICEF, OMS, UNESCO, FAO, OIT etc.) vem sendo mecanismos de conscientização, mobilização e elaboração de políticas nacionais em favor da criança. O país que não se compromete com linhas prioritárias mundiais (por exemplo, meio ambiente, desenvolvimento social, direitos da criança, habitação, direitos da mulher) vai ficando à margem da colaboração internacional. Os governos nacionais são instados - quer dizer, indiretamente pressionados - a assumir compromissos com metas e elaborar planos de ação.

O crescimento da consciência social sobre a criança, seus direitos e sua dignidade como pessoa, e a importância das primeiras fases da vida para o desenvolvimento e a formação da pessoa já vem exercendo pressão social e política. E tende a aumentar.

Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente certamente formarão uma rede nacional com grande influência nas políticas sociais e na defesa dos direitos da criança. A medida que conseguirem captar recursos substanciais para os Fundos da Criança e do Adolescente e direcionar sua aplicação, planos e programas municipais poderão produzir mudanças radicais nas condições de vida e no desenvolvimento de muitas crianças.

Algumas organizações não-governamentais, além de inventarem instrumentos dinâmicos para resolver problemas específicos, vêm criando uma nova mentalidade: a da responsabilidade social, da iniciativa não-governamental, do compromisso voluntário em fazer parte da solução. Entre elas, destacam-se, pela abrangência e influência:

- a) a Fundação ABRINQ Pelos Direitos da Criança, que já ultrapassou o raio de ação do Estado de São Paulo, desenvolve projetos, apoia iniciativas, inventa jeitos de resolver problemas, incentiva a melhoria da qualidade da educação infantil e fundamental. Exemplos disso são os Projetos Nossas Crianças e Biblioteca Viva, os programas Crer para Ver, Empresas Amigas da Criança, Secretária Amiga da Criança;
- b) a OMEP/Brasil, constituída por associações municipais, federações estaduais e a Confederação Nacional, filiada à Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar, debate novas perspectivas teóricas, metodológicas e políticas de atenção à criança, realiza cursos, seminários e congressos que reúnem milhares de pessoas (só no ano passado, realizou 80 cursos, para 4.575 professores e 26 seminários, com 6.561 participantes, além de um congresso nacional com 1.700 assistentes), cria ludotecas, mantém e orienta creches, revê e orienta a reformulação de currículos de educação infantil;
- e) a Pastoral da Criança, que atua nos 27 Estados, abrangendo 23.180 comunidades carentes de 2.563 municípios, conta com 82.684 líderes comunitários treinados. Mais de 2.774.000 crianças foram atendidas em suas casas, além de 136.800 gestantes, perfazendo o total de 1.997.980 famílias que receberam acompanhamento, orientações de saúde (vacinação, aleitamento materno, reidratação com soro caseiro, acompanhamento do peso), alimentação e nutrição e educação essencial. A mortalidade das crianças menores de 1 ano acompanhadas pela Pastoral da Criança (entre o segundo semestre de 1995 e o segundo semestre de 1996) caiu 29,0%.

## LA PLENA VIGÈNCIA DE LOS DERECHOS DE LA NINEZ : EL RETO PARA FINAL DE SIGLO

*Nelson Ortiz Pinilla*<sup>5</sup>

<sup>5</sup> El autor es psicólogo, com Maestrias en Educación y Psicología Comunitária. Investigador en el campo de la educación inicial y el desarrollo infantil. Oficial de Proyectos de UNICEF (1991-1994). Se ha desempeñado como

## Introducción

Antes de entrar en materia, permítanme expresar mis agradecimientos a los organizadores de este Simposio y muy especialmente a la Dra. Gaby Fugimoto-Gómez de la OEA por su gentil invitación. Un agradecimiento muy especial a los Drs. Emilio García Méndez y Vicky Colbert, asesores de la Oficina Regional de UNICEF, así como también a la Directora Regional y el Representante para Colombia por confiarme la responsabilidad de representar a UNICEF en este importante evento.

Siempre empiezo mis intervenciones haciendo una aclaración de carácter personal. Desde hace varios años, el ejercicio como docente e investigador universitario y la experiencia directa en el desarrollo y evaluación de programas de atención a la niñez me llevó a tomar una decisión que no siempre gusta en los medios académicos: mi participación en congresos y conferencias tendría prioritariamente un sesgo práctico, una invitación a la acción y una perspectiva ética. Mi compromiso fundamental sería la causa por el mejoramiento de las condiciones de vida de la infancia y la plena vigencia de sus derechos y no el discurso teórico *per se*.

Esto no significa que mis planteamientos no estén impregnados de teoría, se trata de una opción expositiva que da prioridad a la explicitación de los valores y principios que fundamentan las políticas y programas de atención y protección a la niñez y que acaricia sin ninguna vergüenza la utopía de contribuir deliberadamente al reto de alcanzar la plena vigencia de sus derechos.

Esta conferencia tiene también ese sesgo, pretende ser una modesta contribución a los propósitos de este Simposio, me interesa compartir unas pocas y sencillas ideas, pero con la fuerza de la convicción y la esperanza de que aporten a la causa de los derechos de la niñez.

Me ocuparé básicamente de tres aspectos:

- la Convención Internacional sobre los Derechos de la niñez como marco ético y conceptual de referencia;
- la Convención como criterio orientador de la acción;
- aprendizajes y retos para la atención y protección de la infancia.

### **La Convención como marco ético y conceptual de referencia.**

La Convención Internacional de los Derechos del niño es un instrumento jurídico que ubica las necesidades de la infancia en el terreno de los derechos, una perspectiva ética que posibilita la identificación, operacionalización y afrontamiento de soluciones a los problemas que afectan al conjunto de la infancia. Representa la culminación de casi medio siglo de esfuerzos internacionales en la construcción de un conjunto de estándares universales en el campo de los derechos humanos. Su importancia se refleja en el vertiginoso proceso de ratificación por parte de la mayoría de los países y por su creciente incorporación en las legislaciones nacionales. (Alston., 1994, pág. 1).

Más que utilizar los derechos de los niños como conceptos relativos para caracterizar, interpretar y elogiar una normativa jurídica es necesario privilegiar su utilización como principios orientadores de la acción. Los derechos de la niñez son deberes ineludibles para el conjunto de la sociedad. Tal como plantea la Directora Regional del UNICEF, "en verdad estamos frente al desafío de la instauración no sólo de un nuevo derecho sino de una nueva cultura. Una nueva cultura y un nuevo derecho que ya no tratan más solamente de la protección y la vigilancia de los menores en situación irregular, de los abandonados y los infractores, sino que se dirigen a todos los niños y adolescentes sin excepción alguna. Una nueva cultura, en la medida en que la concepción de un niño con derechos cambia fundamentalmente su relación con el conjunto de la sociedad." (Mauras, 1994, pág. 11)<sup>46</sup>

Se trata de construir una *Nueva Cultura* de la infancia, una cultura que basada en el respeto de los derechos de la niñez sea fermento para una nueva sociedad, más justa, más humana, donde todos los niños y niñas sean valorados y reconocidos como personas en proceso de desarrollo, con necesidades específicas y apremiantes que urgen un compromiso solidario para su adecuada y oportuna satisfacción.

Las condiciones especialmente difíciles de los niños y niñas no pueden seguir siendo el criterio prioritario para definir los componentes y las estrategias de atención. Desde un punto de vista ético, las condiciones de pobreza, abandono, maltrato y explotación no pueden ser el único fundamento para decidir si un determinado aspecto o componente aparece o no en la oferta programática de la atención institucional.

asesor y consultor en el área de desarrollo infantil y evaluación de proyectos de atención a la niñez en Colombia y varios países Latinoamericanos. Actualmente, es Consultor de UNICEF- Colombia.

<sup>46</sup> Mauras, Marta. En: Prólogo al libro de Emilio García Méndez. "*Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina*". Santafe de Bogotá, Forum Pacis. 1994.

La aceptación y adopción de la Convención debe tener consecuencias más agresivas para conceptualizar y definir los procesos de atención y protección a la niñez desde la primera infancia, y más allá de la letra de los códigos y la legislación. Ella es un código de ética y la ética debe traducirse en prácticas sociales, ya es hora de aceptar el reto de conceptualizar la renombrada "integralidad", reconociendo en primer lugar que ella sólo es posible como un proceso de concertación social para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de todos los niños y niñas para acceder a los servicios indispensables para posibilitar su crecimiento armónico como personas y ciudadanos.

La integralidad no se logra con una sumatoria de acciones paliativas y temporales, requiere de procesos internacionales de planeación social, de redistribución e inversión y de la riqueza, de voluntad política y compromiso de todo el conjunto de la sociedad. Si aceptamos este reto, las preguntas cruciales serán: cómo hacer realidad la responsabilidad de garantizar esos derechos? Cual es la responsabilidad específica de los diferentes sectores e instituciones del Estado, de la familia y la sociedad civil en este reto? Cómo desarrollar un proceso de planeación e implementación de políticas, programas y servicios que sea coherente con esta perspectiva? Cómo aprovechar el conocimiento y la experiencia adquirida para potenciar nuestros esfuerzos? Cómo saber con objetividad que estamos logrando nuestro propósito?

Esta ponencia pretende ser una invitación a la reflexión y la acción en torno a estas preguntas. Por qué no intentamos utilizar la Convención como herramienta de trabajo para guiar los procesos de planeación nacional y local en relación con la definición de "programas integrales" de atención y protección a la niñez? Quizás en este ejercicio encontraremos caminos para trabajar solidaria y coordinadamente por la misma causa: la causa de la niñez y la adolescencia.

A manera de ejemplo, quisiéramos compartir con Uds. una perspectiva de trabajo que viene tomando fuerza en Colombia, a partir de la iniciativa de algunas ONG (Fundaciones Restrepo Barco y FES) y que últimamente ha recibido apoyo del UNICEF, en el contexto del Proyecto de Autoevaluación, fortalecimiento y acreditación de instituciones de protección a la niñez. Para no alargarme demasiado, voy a referirme solamente al aspecto práctico que puede ser ejemplificado en las matrices analíticas que aparecen en el anexo.

Las matrices sintetizan un enfoque de atención que define su integralidad a partir del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos. Las matrices identifican y categorizan (primera columna) los derechos fundamentales establecidos por la Convención, sugieren acciones y programas concretos (segunda columna) orientados a posibilitar el acceso a las condiciones que pueden contribuir desde el ámbito institucional al cumplimiento de los derechos y, por último (tercera columna), propone algunos indicadores básicos para orientar los procesos de seguimiento y evaluación de los proyectos institucionales.

Estas matrices se ofrecen simplemente como una herramienta de trabajo que puede ser aplicada en sentido prospectivo para activar el diseño de nuevos programas o proyectos, o en sentido retrospectivo como propuesta para enfocar los procesos de autoevaluación o evaluación institucional (ver matrices en el anexo).

### **Algunos aprendizajes**

La comunidad local es el punto de encuentro donde las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad civil pueden alcanzar sus expresiones más tangibles y eficaces, y más próximas a las necesidades de la población. Para poder lograr una perspectiva integral en los programas de atención a la infancia, no basta con actuar sobre el círculo estrecho de sus padres y cuidadores inmediatos, es necesario afectar a la comunidad en general, incidir sobre las expectativas y creencias de los pobladores, afectar positivamente la cultura sobre la infancia para que los cambios en las pautas de crianza puedan ser perdurables y generalizados.

La comunidad es el contexto en el que se construyen cotidianamente los estilos y pautas de socialización, es el espacio práctico y de sentido en el cual se conciben y materializan las actitudes y comportamientos que tipifican las relaciones sociales de los adultos con los niños y niñas, y de los niños y niñas con sus grupos de iguales.

Es la comunidad el contexto donde se materializan y vivencian las condiciones de vida, las cuales constituyen a su vez uno de los principales componentes del contexto social, económico y cultural del desarrollo infantil. Solo afectando la cultura, el espacio de sentido, las creencias, actitudes y comportamientos de los sujetos que construyen a diario la comunidad, será posible elaborar una nueva representación de la infancia fundamentada en el reconocimiento y práctica de sus derechos.

Los programas arraigados en la participación activa de la comunidad tienen una dinámica propia que potencializa su impacto más allá de las actividades coyunturales, convirtiéndolos en toda una estrategia de transformación social. El enfoque comunitario no es simplemente una manera de abaratar costos y atender

mayor número de niños. El abordaje comunitario para el desarrollo infantil adquiere su sentido desde la óptica de una concepción del niño como ser social y cultural, del ser humano como sujeto de su historia.

Es necesario trascender el ámbito familiar e institucional para promover un movimiento de amplia participación orientado al mejoramiento de las condiciones de vida de la infancia. Desde el punto de vista del desarrollo infantil, es de esperar que este proceso de análisis y participación colectiva permita la confrontación de las pautas de crianza y posibilite el reconocimiento de las condiciones materiales de vida y su impacto sobre la salud, la nutrición, el cuidado, la protección y el desarrollo general de los niños, condiciones todas estas necesarias para activar un proceso de cambio en las creencias y comportamientos que la sociedad asume en el proceso de educar y socializar a las nuevas generaciones.

Se trata de una tarea que trasciende la responsabilidad de un gobierno, institución o sector particular y que tiene como reto establecer todas las condiciones necesarias para garantizar que todo niño, sin distinciones de raza, sexo o condición social pueda gozar sin restricciones de todos los beneficios que le otorga la Convención de los Derechos del Niño. Esta Nueva Ética en favor de la Infancia trata de promover el desarrollo de niños y niñas, quienes independientemente de su diversidad cultural y sus diferencias individuales, puedan gozar plenamente de sus derechos en todas y cada una de las dimensiones del desarrollo.

Tarea nada fácil si reconocemos la magnitud del reto. No se trata sólo de proveer servicios y ofrecer acciones temporales y paliativas, sino de promover una ruptura cultural, que nos convoca a todos, a construir y practicar una nueva ética en favor de la infancia, para que por fin los niños y niñas sean reconocidos y tratados como sujetos de derechos, con la prioridad que amerita su condición de ser el grupo de población más vulnerable y con mayores necesidades.

El reto de mostrar frente al mundo para el ya cercano final del presente siglo resultados concretos en el logro de las metas en favor de la infancia necesita de la participación de todos los ciudadanos mujeres y hombres, adultos y jóvenes. Solo si respondemos juntos al reto, gobierno y sociedad civil, podremos caminar en el final de siglo con la frente en alto porque habremos contribuido a la construcción de una sociedad donde los niños y las niñas sean la prioridad.

### **Retos y prioridades**

El reto fundamental es la creación o fortalecimiento de una cultura en favor de la infancia, arraigada en la plena vigencia y respeto de los derechos de la niñez. El desafío central consiste en vincular los problemas que afectan a los niños y niñas con las deficiencias y omisiones de las políticas sociales básicas. Los derechos del niño deben dejar de ser simplemente un conjunto de principios, para convertirse en criterios y retos orientadores de acciones y programas que afecten las condiciones materiales de vida de los niños y sus familias.

Los indicadores de cumplimiento a los derechos del niño no pueden ser otra vez enunciados de propósito, sino registros objetivos sobre el acceso y participación de los niños y niñas en los servicios que garantizan los satisfactores de sus necesidades básicas de salud, nutrición, educación y desarrollo, juego, recreación y cultura, protección y participación.

Para establecer las líneas de acción en torno a la difusión y práctica de los derechos del niño, conviene diferenciar dos niveles o dimensiones: la dimensión ético-valorativa y cultural y la dimensión pragmática u operativa (oferta y demanda de servicios). Estos dos niveles o dimensiones mantienen necesariamente estrechas relaciones e interdependencias. Para que tengan vigencia, los principios éticos deben materializarse en acciones y programas concretos, generar actitudes, comportamientos y servicios, permitir la identificación y utilización de indicadores confiables que posibiliten el seguimiento y el establecimiento de logros concretos a través del tiempo.

a) *Dimensión ético-valorativa y cultural.* A la base de toda organización social subyace una concepción de 'Hombre' y de sus relaciones sociales. Hemos reiterado en este documento que la concepción que se tiene sobre el niño, y los factores que afectan su proceso de desarrollo, es uno de los aspectos fundamentales de la cultura de los pueblos. Esta dimensión cultural no puede ser olvidada en el momento de definir políticas y programas en favor de la infancia, porque de su afectación depende la continuidad y el impacto final de las acciones y programas específicos. Se trata de consolidar una cultura que supere la retórica del niño y la niña como futuros ciudadanos y que reconozca las oportunidades y las condiciones de vida del presente como el nicho o entorno ecológico que posibilita o impide el desarrollo de las potencialidades humanas.

b) *La dimensión de los programas: oferta y demanda de servicios.* Esta dimensión debe responder a la satisfacción de las necesidades básicas para la supervivencia y el pleno desarrollo. Pero su práctica

comienza con el reconocimiento y aceptación de dichas necesidades como derechos para acceder a sus satisfactores, no se trata de una dádiva filantrópica sino de una responsabilidad del Estado y la sociedad en general que reconocen la inversión social en la infancia como prioridad, no por razones caritativas o benefactoras, sino porque corresponde a un modelo de sociedad y a una ética que privilegia a los niños como sujetos activos de derecho.

### **Algunos principios básicos para orientar el trabajo por la infancia**

Con el fin de propender por una apropiación consciente y crítica de los derechos de la niñez por parte de los mismos niños, los padres, la familia y la sociedad en general, los programas en beneficio de la infancia deben tener como ejes de su estrategia los siguientes principios:

- *organización y participación comunitaria.* El cumplimiento de los derechos y la satisfacción de las necesidades de la infancia son una responsabilidad de toda la sociedad en su conjunto y, por tanto, se requiere de una amplia participación de todos los sectores en la planeación y desarrollo de todos los programas requeridos para proporcionar mejores condiciones de vida, mayores y mejores oportunidades para el armónico desarrollo de todos los niños y niñas, sin distingos de clase, raza, sexo, religión, o cualquier otro tipo de discriminación.
- *planeación con perspectiva de género.* Es particularmente importante analizar la influencia de los procesos de socialización de género en la determinación y consolidación de patrones diferenciales de desarrollo entre niños y niñas. La eliminación de todo tipo de discriminación en los patrones de crianza y la generación de una real igualdad de oportunidades para el desarrollo integral de la niña es uno de los retos fundamentales de la educación para final de siglo. La programación, evaluación y seguimiento con perspectiva de género debe ser un principio básico de todas y cada una de las acciones y proyectos. Los análisis de situación deberán dar visibilidad a la problemática específica de las niñas y adolescentes y las mujeres en general, con el fin de que puedan identificarse sus necesidades de género para propender por la oferta de servicios especializados cuando ello fuere necesario. Los programas y estrategias de atención a la niñez no pueden seguirse configurando bajo el supuesto de que la responsabilidad de crianza y el cuidado son un problema de las madres o estrictamente "femenino".
- *educación y concientización.* Además de la situación de pobreza que afecta a gran parte de la población, las condiciones para el desarrollo de la infancia están determinadas por factores culturales que se expresan en creencias, actitudes y comportamientos no siempre favorables para los niños y niñas en proceso de crecimiento. Por ello, se requiere fundamentar toda acción o política sobre un deliberado e intensivo proceso educativo y de reflexión, que logre afectar las prácticas de crianza, la concepción popular sobre el desarrollo infantil y los modelos de relación en los procesos de socialización.

El reto en esta dimensión es la afectación del pensamiento colectivo, la transformación de las percepciones e imágenes que se tienen del niño y de la niña, propiciar la reflexión sobre el impacto del comportamiento social hacia los niños en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Como bien lo ha planteado el Director General de la UNESCO: "La pobreza es también una pobreza de futuro, una pobreza de participación. Y no puede haber participación si no se tienen opciones y no se las conoce" (Mayor, 1993, pág. 73).

Este proceso de educación y concientización deberá estar orientado preferencialmente a la unidad familiar en sus diversas formas y dinámicas como contexto básico del desarrollo humano. La familia en sus diferentes formas y configuraciones establece la red de relaciones que modela las relaciones sociales en general: la solidaridad o el egoísmo, la tolerancia o la violencia, el diálogo o el autoritarismo se aprenden primariamente en el juego de las interacciones intrafamiliares.

El nuevo enfoque deberá contribuir a una profunda transformación social: romper de una vez por todas con el ámbito privado de manejo del niño y de la niña para posicionar la cuestión como objeto y problema de interés colectivo y público. No se trata solamente de mejorar la atención al niño de hoy, sino de contribuir a prefigurar y operacionalizar los mecanismos sociales para la realización del niño y de la niña como ciudadanos. Para ello será necesario promover el tránsito de programas coyunturales de poca cobertura a la promoción de políticas gubernamentales y políticas públicas de gran alcance.

Es necesario no desfallecer en esta perspectiva de cambio o ruptura cultural que permita colocar el interés superior del niño como centro de la política social. Esto implica la necesidad de trabajar arduamente para lograr afectar de manera perdurable los conocimientos, las actitudes y los comportamientos, tanto de los políticos, como de las instituciones de gobierno, la sociedad civil y con nuevos aliados: gremios, medios de comunicación, etc. Solo así podrá garantizarse la coherencia entre las políticas, la oferta y la demanda de servicios.

En este reto de hacer de la niñez un problema y una responsabilidad del conjunto de la sociedad, son muchas las acciones posibles. En el contexto de este Simposio quisiera resaltar sólo algunas de ellas:

- generar y fortalecer movimientos de opinión pública en favor de los derechos de los niños y niñas, impulsar y fortalecer la demanda por su cumplimiento;
- educar y formar a los padres en aspectos básicos de salud, nutrición, desarrollo infantil, aquí necesitamos urgentemente concertar algunos temas básicos para emprender procesos sistemáticos de educación y movilización social de gran alcance;
- promover la cualificación de la demanda de las comunidades en relación con la cobertura y calidad de los servicios educativos, de salud, recreación y cultura para la niñez y la juventud;
- apoyar el desarrollo de experiencias demostrativas de educación y protección a la niñez que incorporen el juego y la dimensión lúdica como estrategia fundamental para convocar a los padres, la familia y la comunidad;
- apoyar procesos de organización y participación de las comunidades y de la sociedad civil en general en torno a la promoción y defensa de los derechos del niño: redes de prevención del maltrato y la violencia, comités municipales sobre desarrollo infantil, alcaldes defensores de la niñez, entre otros.

Hoy es necesario insistir en la necesidad de superar definitivamente la concepción asistencialista de atención a la niñez, porque ya es evidente que las propuestas meramente asistencialistas convierten el proceso de la pobreza y la marginación en un fenómeno crónico (BID-PNUD, 1993).

Las instituciones de protección a la niñez no pueden seguir siendo lugares cerrados en donde la cortina de la caridad y la Filantropía oculta las contradicciones de la filosofía compensatoria que aceptó sin reparos el criterio de programas pobres para los pobres. Es necesario modificar la relación de verticalismo y dependencia entre las instituciones y los "beneficiarios", y trascender el sentido de simples instancias de protección para niños abandonados, maltratados, desadaptados o pobres. Es necesario superar de una vez y para siempre la doctrina de la "situación irregular" para acceder a la doctrina de la protección integral, superar la perspectiva del menor como objeto de compasión-represión para acceder a la perspectiva de la infancia y la adolescencia como sujetos plenos de derechos (García Méndez, 1995, pág. 83).

Pero no podemos olvidar que la formulación y reconocimiento de los derechos solo tiene sentido en el contexto de la aceptación y práctica de los deberes. Los derechos de los niños no pasarán de ser una declaración de buenas e inalcanzables intenciones, si los adultos, jóvenes y padres de familia, instituciones y sociedad en general no los asumimos como deberes principales e impostergables. Este es el reto!

Al iniciarse la presente década, el Director General del UNICEF planteaba sabiamente: "La infancia de los años 90 constituirá la generación más numerosa jamás confiada a la humanidad. Y la actual generación de adultos será justamente juzgada por su manera de afrontar el reto de proteger la vida, el desarrollo, la educación y los derechos de esos niños." (James P. Grant. Estado Mundial de la Infancia, 1991).

Merton ha mostrado la importancia del principio de recurrencia, según el cual la naturaleza humana se convierte en aquello que se piensa que es, de acuerdo con este principio, cada hombre y la mujer (el niño y la niña) se transforman de acuerdo con la imagen que se han formado de sí mismos" (Citado por Bastide, 1977, pág. 149).

Yo quiero seguir soñando con la utopía de una nueva sociedad, ojalá nuestra lucha por el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas contribuya, de acuerdo con el principio de recurrencia de Merton, a hacer realidad este sueño. Un sueño que quisiera describir, con el permiso de Uds., y a propósito de la situación de mi país, en el siguiente poema:

### **Por la paz!**

Guerra, absurda guerra  
de rojo y azul y de amarillo  
de oro de mar y de sangre,  
guerra que nutre las noticias  
y le roba el pan a los niños,  
guerra que se llevó la inocencia  
con su blandón de miseria  
y sembró de cruces la sierra.  
Guerra de ayer alucinada,  
injusta como todas las guerras  
que siempre tiene pretexto



para atacar en la noche sin aviso.  
Masacre con disfraz de batalla  
de general o comandante,  
no importa quien es el primero  
porque la muerte llega indiferente  
y se queda esculpida para siempre  
en el rostro de los niños.  
Guerra eterna nunca declarada  
que se salió de la trinchera  
para buscar a sus muertos  
como los buscaniguas perdidos  
en las noches de feria.  
Vete ya de mi patria,  
vete ya de la tierra!,  
invéntate una forma inocente  
para quemar tus cartuchos  
en el último planeta del cosmos  
donde la vida no puede nacer  
y aún espera tu final para salvarse!

*Nelson Ortiz P.*

### **Bibliografía**

- ALSTON, Philip. (Ed.) *The Best Interest of the Child: Reconciling Culture and Human Rights*. New York: Oxford University Press, International Child Development Centre, 1994.
- GARCÍA MÉNDEZ, Emilio. *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: De la Situación irregular a la Protección Integral*. Santafé de Bogotá: Ediciones Forum Pacis, 1995.
- GRANT, James P. *Inversión en capital humano*. En: BID.PNUD. Reforma Social y pobreza: Hacia una Agenda integrada de desarrollo. Washington, 1993., pág. 76-81.
- GRANT, James P. *Los Derechos del Niño: La base de los Derechos Humanos*. Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Vicna, Junio de 1993.
- MARCHESI, A. *Creencias y expectativas sobre la Educación infantil*. En: Fundación Santillana: La Educación Infantil: Una promesa de futuro. Madrid: Fernández Ciudad, 1992.
- MAYOR, Federico. *Reforma Social para construir la paz*. En: BID-PNUD. Reforma Social y pobreza: Hacia una Agenda integrada de desarrollo. Washington, 1993., pág. 70-76.
- ORTIZ, Nelson. *El desarrollo Integral del niño: Un reto para la educación preescolar*. Ponencia presentada en el VI Congreso colombiano de Educación Preescolar. Cali, Colombia, 1991
- ORTIZ, Nelson. *La Comunidad como contexto del desarrollo infantil*. Bogotá: Ponencia Presentada en el VII Congreso Nacional de Educación Preescolar, 1993.
- ORTIZ, Nelson. *Juego, Juguetes y Desarrollo Infantil*. Bogotá: En preparación para publicación, 1995.
- ORTIZ, Nelson. *Ixis Derechos de la Niñez: Una perspectiva para enfocar los procesos de atención en Instituciones de protección*. Santafé de Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco, 1996. (En prensa).
- UNICEF, *Los Derechos de los niños en el mundo: Carpeta de educación para el desarrollo*. New York: Unicef, 1989.
- UNICEF, *Educación para del Desarrollo: Informe de la Consulta Thonon-les Bains, Francia, Geneve, 1991.*

# Formação do profissional de educação infantil: diretrizes, currículos e propostas de pesquisa e avaliação na área

9

## MESA-REDONDA

### Expositores:

Pedro Demo  
Juan Jacobo Totah  
Maria Victoria Peralta

### Coordenação:

Stela Maria Naspolini

# FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pedro Demo<sup>4</sup>

## Alguns desafios do ponto de vista formativo

Este texto preliminar tem por objetivo introduzir um tipo de discussão, entre outros sempre possíveis, tomando como ponto central de referência o desafio propriamente formativo do profissional de educação infantil. Definimos o desafio formativo como capacidade de reconstrução do conhecimento com qualidade formal e política. A reconstrução do conhecimento, por maior que seja sua importância, é meio. Do que decorre que a qualidade formal não basta, pois precisa ser permeada, inspirada e orientada pela qualidade política. Formação não é, jamais, mero treinamento, instrução, ensino. Ao contrário, deveria ser, profundamente, educação, tomando-se este termo como processo permanente de desenvolvimento da competência humana, sempre muito da competitividade ou das assim ditas "qualidades totais"<sup>49</sup>.

Um provérbio do mundo saxônico diz que formação é aquilo que resta, depois que se esqueceu tudo, para indicar que somente permanece na vida das pessoas aquilo que elas reconstruem com mão própria e que o ideal humano é a emancipação, não a cópia e a subalternidade. Queremos aqui sublinhar apenas dois dos maiores desafios formativos: a necessária revisão do estilo brasileiro de preparação acadêmica; e as expectativas do profissional moderno, que saiba, ao mesmo tempo, reconstruir e humanizar o conhecimento.

## I. Estilo brasileiro de formação do profissional inicial de educação

Há divergências de toda sorte quanto à concepção de competência humana necessária para dar conta da tarefa desse profissional que, sucintamente, descrevemos como dar conta do desenvolvimento integral e integrado da criança de zero a seis anos, mais a educação das primeiras séries do 1º grau. Muitos hão de achar que deveríamos dividir em duas habilitações: uma para a educação infantil, outra para as primeiras séries. Há argumentos palatáveis para ambas as visões, razão pela qual consideramos aberta esta questão. Países como o Chile exigem para os "educadores de parvulos" que se dedicam apenas às crianças de zero a seis, um trajeto formativo de cinco anos em universidade. Imaginamos que esta é uma tendência moderna que acabará se impondo. Se isto for correto, se pretendemos fazer uma habilitação só, que inclua tanto a educação infantil, quanto as primeiras séries, diríamos sem temor que o tempo mínimo de formação acadêmica deveria ser de cinco anos.

<sup>47</sup> Professor da Universidade de Brasília, diretor do Comitê Nacional Brasileiro OMEP/Brasília/DF.

<sup>8</sup> Para acompanhai melhor esta discussão, alguns livros do autor: DEMO, P. 1994. *Pesquisa e Construção do Conhecimento*. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. DEMO, P. 1995. *ABC - Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Papirus, Campinas. DEMO, P. 1996. *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados. Campinas. DEMO, P. 1996. *Avaliação - Sob o olhar propedêutico*. Papirus, Campinas. DEMO, P. 1996. *Desafios modernos da Educação*. Vozes, Petrópolis.

<sup>49</sup> MARKERT, W. (Org.). 1996. *Trabalho, Qualificação e Politecnicia*. Papirus, Campinas. MARKERT, W. (Org.). 1994. *Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. GENTILI, P. (Org.). 1995. *Pedagogia da exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes, Petrópolis. GENTILI, P.A.A. & SILVA, T.T. (Orgs.). 1995. *Neoliberalismo, qualidade total e educação - Visões críticas*. Vozes, Petrópolis.

Na formulação alemã: *Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alies vergessen hat*.

<sup>51</sup> Temos como pano de fundo sempre modernas teorias da aprendizagem que apontam, com grande veemência, a necessidade de esforço reconstrutivo no aluno e a presença orientadora do professor, cuja função central não é a aula, mas a dinamização do aprender a aprender e do saber pensar. Veja alguns autores importantes: MATURANA, H. & VARELA, F. 1995. *El Árbol del Conocimiento*. Editorial Universitária, Santiago. MATURANA, H. & VARELA, F. 1995. *De Máquinas y Seres Vivos - Autopoiesis: la organizacion de 1º vivo*. Editorial Univcrsistaria, Santiago. WINOGRAD, T. & FLORES, F. 1986. *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Ablex Publishing Corporation Norwood. New Jersey. DAMASIO, A.R. 1996. *O Erro de Descartes - Emoção, razão e o cérebro humano*. Companhia das Letras, São Paulo. GARDNER, H. 1994. *Estruturas da Mente - A teoria da inteligência múltiplas*. Artes Médicas, Porto Alegre. GOLEMAN, D. 1996. *Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva, Rio de Janeiro. O fato de não citarmos Piaget ou Vygostky não significa que não sejam autores importantes, como são muito importantes os trabalhos do GEEMPA, de Porto Alegre (com destaque para Esther Grossi). Queremos apenas mostrar outras linhas, sobretudo interdisciplinares.

As razões nos parecem cogentes. *Primeiro*, estamos tratando daquilo que hoje é tido como centro das oportunidades do ser humano, que é o direito ao desenvolvimento pleno, sobretudo na infância, de modo integral e integrado. Modos apressados, e nisto superficiais, de preparação não condizem com a complexidade e sobretudo com a magnitude da tarefa. *Segundo*, as teorias modernas de desenvolvimento humano, muitas vezes extremamente banhadas de neoliberalismo", defendem com grande consenso que educação e conhecimento representam o eixo das transformações mais significativas de nosso tempo, tanto frente aos desafios da cidadania, quanto mesmo dos da economia competitiva. Para que esse profissional exerça esta função de liderança, orientação e supervisão de um processo tão complexo e significativo, é mister acuradíssima formação, de estilo muito interdisciplinar, bem instrumentada em termos modernos, sobretudo em informática e tratamento de dados, e teoricamente soberba, além de versatilidade prática acima de qualquer suspeita. *Terceiro*, os conceitos e práticas modernos em torno da competência humana, que, desde logo buscam ir muito além da competitividade, porque se trata fundamentalmente de uma questão de cidadania, implicam capacidade inequívoca de reconstrução do conhecimento, seja em termos de pesquisa como princípio educativo, seja como elaboração própria. Já não cabe um tipo de preparação que conserva os alunos como objeto de conhecimento repassado, como se sua função fosse escutar aulas, tomar nota e devolver na prova, tudo de modo copiado e subalterno. Com efeito, enquanto o Primeiro Mundo pesquisa, o Terceiro dá aula.

Sem maiores aprofundamentos, retiramos disso as seguintes decorrências para a formação do profissional de educação infantil:

- a) estilos abreviados de formação não têm mais qualquer sentido, porque formação é algo que não admite abreviação; assim como não se admitiria um médico resumido, não se pode mais admitir um educador curto, formado em "licenciaturas curtas" ou coisas parecidas; por vezes, imagina-se estar favorecendo aos cursistas, porque estariam prontos mais rapidamente; na verdade, o que está por trás é uma noção depreciativa da profissão, ou a idéia obsoleta de que qualquer pessoa pode lidar com criança, sem falar no estigma feminino;
- b) nossa tradição precisa ser revista; se um dia a Escola Normal foi uma proposta adequada e historicamente muito meritória, hoje, não consegue ser mais, simplesmente porque o mundo andou; o atrelamento a modelos de certos países, como à Escola Normal francesa ou uruguaia, é, como regra, indicativo de atraso, seja porque atrelamento jamais cabe em educação, seja porque é preciso valorizar os profissionais urgentemente; dentro do realismo necessário num país como o nosso, não caberia, por decreto, transformar Escolas Normais em escolas superiores, mas introduzir orgânicamente o estilo inevitável de formação superior, com pelo menos quatro anos de duração, aceitando-se o modelo antigo em regiões que não teriam ainda outra chance.

As resistências mais fortes à mudança parecem surgir, sobretudo, de três fontes:

- das entidades particulares de ensino superior, que quase sempre começam por Pedagogia e a entendem como coisa barata, que pode ser feita dentro do formato da licenciatura curta; na verdade, o que está em jogo não é a argumentação em favor do profissional, o que já é praticamente impossível, mas um modo tranqüilo de ganhar dinheiro sem maior esforço;
- do sistema, como um todo, a começar pelo Ministério da Educação, onde se encontram espécimes que defenderiam propostas de até dois anos apenas, porque ainda acreditam que este profissional é uma bagatela; por conta disso, é comum encontrarmos nos estados propostas muito abreviadas de formação, principalmente em programas que inventam docentes a toque de caixa (por exemplo, o "magister" de Santa Catarina), para preencher lacunas gritantes; por outra, predominam, em "Centros de Treinamento", como o próprio termo diz, ofertas arcaicas, e não só abreviadas, que apenas repassam conhecimento copiado, feito para copiar e que distribuem certificados à vontade, totalmente distanciados da melhoria da competência humana, em particular da aprendizagem dos alunos;
- do corporativismo dos próprios profissionais, que temem perder espaço ou vantagens; esse temor é mais que justificado, dentro da história pátria que sempre os maltratou de modo perverso; neste sentido, cabe sempre ter cuidado para que qualquer mudança não se faça à revelia ou contra os direitos adquiridos; seja

<sup>52</sup> Veja ONU. 1990 ... 1996. *Human Development Report*. ONU, New York. CEPAL. 1992. *Equidad y Transformación Productiva - Un enfoque integrado*. CEPAL, Santiago. CEPAL/OREALC. 1992. *Educación y Conocimiento - Eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL, Santiago. PAIVA, V. (Org.). 1994. *Transformação produtiva e equidade - A questão do ensino básico*. Papirus, Campinas. MELLO, G. N. 1993. *Cidadania e Competitividade*. Cortez, São Paulo.

<sup>53</sup> FRIGOTTO, G. 1995. *Educação e a crise do capitalismo real*. Cortez, São Paulo.

como for, se existe de fato interesse em valorizar a profissão, não podemos escapar de melhorar pelo menos duas coisas: a formação e a remuneração.

No contexto dos conflitos reiterados entre sistema e profissionais, torna-se hoje muito difícil, e até arriscado, propor mudanças, porque são, como regra, mal-entendidas, seja pela rejeição do ponto de vista, logo tachado de neoliberal, seja por resistência natural à inovação. No entanto, se pudéssemos "abaixar a bola" e olhar com certa serenidade a realidade, dificilmente escaparíamos de constatações penosas. Por exemplo, em pesquisas de rendimento escolar, facilmente surge o fenômeno surpreendente de que as normalistas, muitas vezes, tem desempenho melhor que os licenciados. Na rede pública do Município de Belém, em 1994, de 39 escolas pesquisadas, as 17 melhor colocadas, sem exceção, eram escolas que tinham apenas as quatro primeiras séries. Com efeito, parece que as entidades de ensino superior "conseguem" produzir um licenciado que não se diferencia da normalista. Levando-se em conta que a preparação conduzida nas Escolas Normais já não é suficiente, parece um disparate abusivo este resultado<sup>54</sup>.

A normalista tem como vantagem, muitas vezes, a possibilidade de acompanhar a mesma criança pelas quatro séries, além de, talvez, não sofrer pressão tão forte de desempenho, sobretudo com a introdução dos "ciclos básicos". Enquanto isso, o licenciado é condenado a ser "biscateiro", porque, para colher algum salário, precisa pular de galho em galho. Dificilmente vai além de "dar aula", não podendo dedicar-se, de fato, a "fazer o aluno aprender". A série mais comprometida no 1º grau é a 5ª, precisamente aquela em que começa o exercício do licenciado. O mau desempenho na 5ª série tem outras razões ainda, como o resultado da mudança de escola e de estilo didático. Ademais, não temos qualquer interesse em demonstrar que o fracasso escolar é causado pelos docentes, o que seria injusto e incorreto. Queremos tão-somente retirar disso tudo a conclusão essencial da necessidade de valorização profissional.

Nesses termos, seria de bom alvitre revisar nosso estilo de formação do profissional de educação infantil ou inicial, respeitando os passados e tradições adequadas, mas sem perder de vista a necessidade de inovar, sobretudo levando-se em conta que a educação sempre tem, ao lado do compromisso de humanizar o progresso, também o de inovar. Uma proposta crítica de inovação deveria saber equilibrar as coisas, para que o futuro não seja inventado contra o passado, mas que, ao contrário, dele se alimente, sem se afundar.

## II. Expectativas em torno de um profissional moderno

*Primeiro*, caberia aceitar a realidade, não como regra, pois a regra deve ser a utopia, mas para partirmos dela, e não de quimeras ou veleidades. Assim, nossa pobreza é tão flagrante, que qualquer coisa já interessa aos pobres, mesmo que seja algo parecido com "mães crecheiras" ou com instituições comunitárias onde não compareçam profissionais *stricto sensu*. Para uma mãe que precisa desesperadamente trabalhar, encontrar um lugar para deixar a criança, mesmo que seja apenas para passar o tempo e se alimentar, já é grande solução. Não se trata, portanto, de condenar tais ofertas pura e simplesmente, mas de tomá-las como ponto de partida, e evitar, de todos os modos, que se tornem, também, ponto de chegada.

*Segundo*, a educação infantil não consegue ser barata, quando se quer um mínimo de qualidade<sup>56</sup>. Aliás, a pretensão comum entre nós de inventar educação de qualidade barata, denota, quase sempre, um despreço gritante contra os profissionais, pois esta alegação só serve, no fundo, para pagar mal. Dados do MEC, para 1991, davam conta de que quase 20% do pessoal docente do pré-escolar era composto por leigos no país (não teriam algum nível de 2º grau), chegando esta cifra a 75% no Ceará, a 56% em Tocantins, a 44% no Pará; enquanto em São Paulo, atingiria somente 2%. Esta situação leva a crer que o recurso ao pessoal não-

Para obter informação a respeito: Núcleo de Pesquisa e Planejamento, Secretaria Municipal de Educação, Belém, Pará. Podem ser encontradas, também, avaliações do desempenho escolar, inclusive uma primeira crítica ao desempenho do "ciclo básico".

Há uma diferença monumental entre dar aula e fazer aprender. Modernamente, admite-se que o papel essencial do professor é fazer o aluno aprender, razão pela qual a aula só pode ser um expediente entre outros, e cada vez mais inexpressivo. Em matemática, isto se torna notório: a maioria dos docentes apenas dá aula, sem se preocupar-se o aluno está conseguindo aprender. Talvez isto explique a razão do enorme fracasso escolar em matemática (rendimento por volta de apenas 30% no fim do 1º grau).

<sup>56</sup> CARNOY, M. 1992. *Razões para investir em educação básica*. UNICEF. Brasília.

<sup>57</sup> Veja DEMO, P. 1995. *Qualidade da Educação Infantil - Desenvolvimento integral e integrado*. Texto para Discussão Nº 384, IPEA, Brasília, mim., 35 pp. O caso do Ceará nos parece incrível, porque o UNICEF não se cansa de atribuir prêmios a personalidades locais, à revelia de tamanhas contradições.

profissionalizado está tendencialmente ligado ao barateamento da oferta, até porque dificilmente se poderá mostrar que faltam no país normalistas .

Ainda assim, é realista levar em conta que a oferta de educação infantil, sobretudo do que se chama "creche", e algo muito dispendioso, se quisermos qualidade, devido à própria interdisciplinaridade e integralidade do desenvolvimento infantil. Esta condição aparece, de modo geral, clara nos dados: a oferta de "pré-escolar" é tendencialmente muito mais expressiva, chegando, em capitais, facilmente a cifras de cobertura acima de 2/3, enquanto a oferta de "creche" dificilmente supera a 1/5, sendo ainda muito elitista. Neste sentido, a oferta que se reserva para a população pobre é, como regra, tipicamente simplificada, em detrimento tanto das crianças, quanto dos profissionais.

Dito isto, buscamos desenhar, muito preliminarmente, alguns traços do profissional moderno, começando por aduzir que, fazer-se profissional moderno não pode significar ser engolido pela modernidade, mas, precisamente, por-se a cavaleiro dela. A educação de qualidade não está apenas na base da modernidade, mas e a condição essencial de sua humanização. Trata-se de formação da competência humana, plantada na cidadania que sabe reconstruir conhecimento, ou seja, sabe pensar, aprender a aprender. Nesses termos, alguns tópicos para discussão poderiam ser:

- a) é mister levar, devagar e sempre, os profissionais para o nível superior, sem, entretanto, recair nos problemas que afetam hoje os treinamentos obtidos nas entidades de ensino superior ; o tempo mínimo de duração seria de quatro anos, de preferência cinco, sobretudo quando a habilitação engloba educação infantil e a inicial das quatro primeiras séries do 1º grau;
- b) a proposta curricular deveria marcar-se pelo "currículo intensivo"<sup>60</sup>, fundado em pesquisa e elaboração própria, bases propedêuticas necessárias para a competência humana moderna; algumas linhas seriam:
  - nos dois primeiros semestres, cabe cultivar o saber pensar e o aprender a aprender, construindo a capacidade de reconstruir conhecimento com mão própria; estudar Metodologia Científica, Crítica da Ciência, Filosofia, Linguagem e Matemática, ou seja, o instrumental necessário para ler crítica e criativamente o mundo e nele intervir com devida cidadania;
  - a prática deve ser curricular desde o início, porque a importância do conhecimento moderno é sua vocação prática, ou seja, a estratégia de intervenção histórica; assim, muitos conteúdos precisam ser tratados pela via da prática teorizada, quer dizer, toda prática precisa ser elaborada, tanto quanto toda teoria precisa ser confrontada com a prática; a prática vai aumentando sua presença curricular à medida que os semestres avançam, tomando, no último ano, pelo menos metade do tempo reservado para a formação, ou seja, deve ser exercida a profissão em plenitude como aspecto intrínseco da formação;
  - após a propedêutica, entram os fundamentos profissionais, como História da Educação, Educação Comparada, conceitos e categorias centrais, bem como teoria básica; em seguida, entram as contribuições de outras disciplinas conexas, como aquelas das Ciências Sociais, mas igualmente do universo das Ciências Naturais, principalmente para dar conta das modernas teorias e práticas da aprendizagem, tipicamente interdisciplinares ';
  - faz parte, com ênfase devida, da instrumentação técnica moderna, sobretudo o manejo da informática, e das tecnologias educacionais<sup>62</sup>, bem como de fundamentos adequados do tratamento de dados e projeções, com vistas a dar conta do desafio do desenvolvimento humano em equipes sofisticadas;
  - por fim, a monografia, que deve ser tecida na confluência entre a teoria e a prática e representar o projeto pedagógico.

Isto não pretende ser uma "cartilha" curricular. O que está em jogo é um tipo de formação que garanta a competência humana em questão. Pesquisa e elaboração própria constituem as pi lastras desse trajeto, e fundamentam também a capacidade de recapacitação permanente, que deveria ser primorosa em todo

A propósito, veja trabalhos muito interessantes de: BARRETO, A.M.R.F. 1991. *A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*. Agosto. IPEA. Brasília. Textos para discussão 223. BARRETO, A.M.R.F. 1991. *Professores do ensino de 1º grau: quem são, onde estão e quanto ganham*. In: Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas. Jan.-Jun., p. 11-43.

<sup>9</sup> BOTOMÉ, S.P. 1996. *Pesquisa Alienada e Ensino Alienante - O equívoco da extensão universitária*. Vozes, Petrópolis.

<sup>60</sup> Para esta discussão, veja especialmente: DEMO, P. 1996. *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados. Campinas.

<sup>61</sup> FAZENDA, I.e.A. 1994. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Papirus. Campinas.

<sup>62</sup> PAPERT, S. 1994. *A máquina das crianças - Repensando a escola na era da informática*. Artes Médicas. Porto Alegre. RIZZO, G. 1996. *Jogos Inteligentes - A construção do raciocínio na escola natural*. Bertrand Brasil, São Paulo.

educador. O fulcro da competência humana moderna está na capacidade de se refazer todo dia. Estudar sempre é condição essencial profissional .

Neste sentido, é fundamental também rever as propostas atuais de treinamento profissional. É bastante comum, nos estados e também nos municípios, o interesse em oferecer aos docentes eventos de treinamento, por vezes com grande regularidade. É mister, entretanto, perceber que a rota, como regra, está totalmente equivocada, porque não combina com a qualidade esperada de um educador. Primeiro, trata-se de eventos e de treinamento, coisas obsoletas e que em nada garantem a melhoria profissional dos docentes, e muito menos a melhoria da aprendizagem nos alunos. Segundo, replicam-se as mesmas didáticas condenadas pelas modernas teorias da aprendizagem, seja pelo formato clássico de aulas reproduzidas, seja pela credence em torno de tecnologias educacionais, seja pelo apelo a eventos que apenas agitam o ambiente, mas não têm compromisso formativo concreto .

Assim, de nosso ponto de vista, e dentro de alguma experiência já acumulada, um curso de recapitação não poderia ter menos de 80 horas, de preferência seguidas, precisamente para ser viável pesquisar e elaborar, além de redigir uma monografia final com algum peso. Ademais, é fundamental que o cursista seja avaliado durante todo o trajeto, dia após dia, para garantir evolução adequada e perceber o mesmo estilo de didática que deveria, depois, aplicar em sua escola ou instituição. Defendemos que essas 80 horas deveriam tornar-se um direito profissional do professor, a cada semestre, fazendo parte do próprio período letivo e curricular. Estudar sempre é condição profissional implacável, sobretudo para quem vive a provisoriade do conhecimento reconstruído.

Por conta disso, é fundamental que os poderes públicos ofereçam aos professores condições de estudar sempre, com destaque para modalidades mais profundas e estruturais, como as aludidas 80 horas semestrais, mas incluindo também: uma "casa do professor", onde o profissional possa encontrar biblioteca, videoteca, informática, informação, já que o salário não é suficiente para que possa abastecer-se pessoalmente dessas coisas; laboratórios de aprendizagem, nos quais seja sempre possível acompanhar os avanços na área e testar práticas e teorias concretamente; entidades voltadas para fomentar a aprendizagem moderna, como o Farol do Saber em Curitiba, o Instituto de Educadores de Belém - ISEBE, e assim por diante.

As teorias afirmam, de "boca cheia", que nenhum profissional é mais estratégico para o futuro do país, tanto em termos de cidadania, como de economia competitiva, do que o educador, principalmente o educador básico. Esta afirmação nos soa como sarcasmo, tamanha é a distância entre ela e a realidade brasileira. Teimamos, na prática, em acreditar que é possível fazer parte do mundo moderno, ou do Primeiro Mundo, sem base educativa popular adequada. A escolaridade média brasileira ainda é de quatro anos, uma das mais baixas do mundo e da América Latina. A rigor, a população só pode ser "biscateira", profissionalmente falando. Esta é, no fundo, a fonte mais concreta das injustiças sociais, sobretudo da absurda concentração de renda, que se alimenta da ignorância popular. Atrapalhar a educação popular e desvalorizar seus profissionais é uma tática secular de nossas elites, que precisam da ignorância das maiorias para manter seus privilégios.

No último Relatório do Desenvolvimento Humano da ONU/PNUD, de 1996, há uma tabela que mostra as distâncias entre o rendimento médio *per capita* de alguns países, comparado com o rendimento *per capita* dos 20% mais pobres. Enquanto nos Estados Unidos é de mais ou menos 4 vezes, no Japão, de pouco mais de 2 vezes, na Holanda, de quase 3 vezes, no Brasil seria de 100 vezes. Esta relação tão perversa não é resultado infeliz do mercado, como nos quer fazer engolir o neoliberalismo, mas apenas consequência de nossa cidadania pequena '.

Veja um autor particularmente crítico: WERNECK, H. 1993. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Vozes, Petrópolis. WERNECK, H. 1995. *Prova, Provão - Camisa de força da educação*. Vozes, Petrópolis.

Um posicionamento mais crítico levaria a perceber que os meios eletrônicos não são, de si, formativos. São, isto sim, informativos. Esta propriedade deve ser aproveitada ao máximo, introduzindo-se aí, ainda, a preocupação reconstrutiva sempre que possível. Ademais, nos parece uma "diversionismo" a proposta já freqüente de "divertir" os docentes em eventos que semeiam alegria e felicidade, como se a aprendizagem fosse coisa de "bobo alegre". Já dizia Sócrates que aprender é um parto. Há nele profunda alegria, mas dói. Não há como dispensar o esforço penoso do aluno, ainda que seja de todo necessário cercá-lo das possíveis alegrias da vida.

Neste sentido é muito suspeito o Relatório sobre Desenvolvimento Humano feito para o Brasil, neste ano, pelo IPEA/PNUD, não só porque discrepa do tom crítico das versões internacionais, mas sobretudo porque se alinha em excesso com o projeto político do atual governo. Não se pode deixar de lembrar que o Brasil, em 1990, apareceu no 50º lugar, no *ranking* mundial de desenvolvimento humano, desceu, depois, ao lugar 70º, passou para o 63º e agora, em 1996, figura no lugar 58. muito baixo para a décima economia mundial. Veja: DEMO, P. 1992. *Cidadania Menor - Algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Vozes, Petrópolis.

# FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL: ORIENTACIONES, CURRÍCULO Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

Juan Jacobo Totah

## **Nuevos contenidos y enfoques metodológicos en el curriculum de la formación de docentes para el nivel inicial en la Argentina, en el marco de la actual transformación educativa.**

Quiero que mis primeras palabras sean un saludo afectuoso y fraterno de los delegados de nuestro país, Argentina, a los representantes de todos los países aquí presentes, en particular a los docentes y autoridades educativas de las repúblicas hermanas de Latinoamérica y el Caribe. Y de manera especial a quienes representan al gran país hermano y vecino que nos recibe, el Brasil. Saludo y reconocimiento, a la vez, a las organizaciones que auspiciaron y prepararon con tanto éxito este evento, el Ministerio de Educación y Deportes del Brasil en conjunto con la Organización de Estados Americanos, y con UNICEF, UNESCO, Organización Panamericana de la Salud, y las numerosas entidades auspiciantes del país huésped, y de su capital, Brasilia.

Participo en este IVº Simposio en representación oficial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que es una de las 24 provincias argentinas, pero la mayor de ellas con sus 300.000 Km<sup>2</sup> de extensión y casi 12 millones de habitantes. Vale aclarar que nuestra Provincia no incluye a la ciudad de Buenos Aires -a la vez el Distrito Federal de la Nación- que es otra jurisdicción. La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires constituye casi el 45% del Sistema Educativo Nacional, con 14.500 escuelas de nivel Inicial, Primario, Medio y de Formación de docentes, 295.000 maestros y profesores y 3.500.000 alumnos. No incluye el Sistema Universitario que es autónomo, con 13 Universidades Nacionales en el territorio de nuestra Provincia. Junto a San Pablo, nuestra Dirección de Educación es una de las dos mayores jurisdicciones educativas de Latinoamérica.

Como tema central de mi exposición voy a referirme a los cambios trascendentes que en este fin de año se han producido en el Currículo de la Formación Docente en Argentina, incluida la formación de los docentes de Educación Inicial. Los acaban de aprobar las 24 jurisdicciones educativas provinciales en el marco de la actual Transformación, y comenzarán a regir a partir de 1997. Pero necesito dar antes, en forma breve, un ligero panorama sobre la Educación Inicial en nuestro país y los fundamentos de la Transformación Educativa.

## **Panorama de la educación inicial en Argentina**

Para rastrear la creación de las primeras instituciones destinadas a niños menores de 6 años, habría que remontarse a 1823, en que bajo la presidencia de Bernardino Rivadavia se crean casas para niños huérfanos o abandonados con un objetivo primordialmente asistencia! Pero es Domingo Faustino Sarmiento quien en 1869 se ocupa de la contratación de las primeras maestras, las norteamericanas Fanny Wood y Fanny Dudley, y luego, en 1883, de Sara Chamberlain de Eccleston, con cuya ayuda se crean los primeros jardines de infantes, y el Departamento Infantil dentro de la Escuela Normal de formación de maestros de la ciudad de Paraná. Bajo la dirección de Sara Eccleston, egresan en 1891 del Kindergarten Normal las primeras 13 maestras jardineras venidas desde distintos lugares del país. Y en 1884, con la progresista Ley N° 1420 de educación común, obligatoria y gratuita también impulsada por Sarmiento, se instituye el Jardín de Infantes como parte del Sistema Educativo.

Desde entonces hasta la fecha, con avances sostenidos pero a costa de superar enormes dificultades, todas las provincias argentinas, con mayores o menores resultados de acuerdo a sus posibilidades, han trabajado por ampliar la cobertura, particularmente entre 3 y 5 años.

Daré sólo algunos datos para ilustrar sobre la cobertura actual de la educación inicial en la Argentina. En particular haré señalamientos respecto a la situación en la Provincia de Buenos Aires, a la cual represento.

De acuerdo a datos recopilados al 30 de mayo de 1993, había en el país 10.073 establecimientos educativos de Nivel Inicial, con 49.993 docentes y 879.760 alumnos entre 3 y 5 años de edad (en estas cifras, a la Provincia de Buenos Aires correspondía el 45% de los docentes y el 40% de los alumnos). De la matrícula total, un 72% asistía a establecimientos estatales y un 28% a establecimientos privados.

Consultor de las Naciones Unidas, Dirección General de Cultura y Educación - Provincia de Buenos Aires - Argentina.



Para conocer la cobertura a la misma fecha, tomamos la población entre 3 y 5 años, que según el Censo de Población era de 2.105.983 niños. La cobertura a mayo de 1993 fue pues de un 41,77%. El porcentaje sin atención ascendió al 58,23% y representó 1.226.223 niños. Aún con estos índices poco satisfactorios para 1993, representaron un avance desde la recuperación de la legalidad democrática en nuestro país, aún con el contrapeso de grandes dificultades sociales y económicas que nos afectan, al igual que a los otros países latinoamericanos. Veamos estas cifras de escolarización entre 3 y 5 años:

	1980	1988	Aumento	1980/88	1993	Aumento 1980/93
Alumnos	480.216	790.235		64,56%	879.760	83,20%
Docentes	24.005	44.504		85,39%	49.993	108,26%
Escuelas	6.622	9.137		37,98%	10.073	52,11%

El grado de escolarización en el último año del Nivel Inicial, el de 5 años, es mayor que el 41,77% entre 3 y 5 años, y prácticamente lo duplica. Sin embargo aún persiste una brecha importante a cubrir. Es la que se propone cerrar la nueva Ley Federal con la obligatoriedad del Nivel Inicial de 5 a 6 años de edad. Por supuesto, sin que ello exima de la necesidad de acrecentar la cobertura francamente insatisfactoria aún en Jardín Maternal -entre 45 días y 3 años- y en las salitas de 3 y 4 años del Jardín de Infantes, especialmente en las zonas rurales, en las provincias del interior más alejadas de la Capital y en los grandes conglomerados suburbanos.

Para referirnos a la cobertura de la escolarización a los 5 años de edad, mencionamos los datos de la Provincia de Buenos Aires. A mediados de 1993 la población de esa edad alcanzaba 247.000 niños. De ellos estaban escolarizados 183.707, el 74,38% del total. Estos 63.293 niños de 5 años que no asisten a clase representan la brecha que debemos cerrar con la obligatoriedad del Ciclo Inicial, construyendo nuevas escuelas, equipándolas y creando los cargos docentes correspondientes. Lo mismo deberá ocurrir en todas las provincias.

### **La transformación educativa**

Hemos hablado de una Transformación Educativa actualmente en curso en nuestro país. Una ley nacional ha dispuesto un acrecentamiento en la obligatoriedad escolar, además de nuevos contenidos básicos comunes para todo el país. Hasta ahora, por ejemplo, toda la educación inicial era optativa, y la enseñanza obligatoria correspondía a los 7 grados de la escuela primaria. A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, la obligatoriedad incluye el último año del Nivel Inicial, a los 5 años, más 9 años de Educación General Básica, en tres ciclos: 1° a 3°, 4° a 6° y 7° a 9°. El Nivel Medio sigue siendo optativo, pero se denominará Nivel Polimodal, incluyendo trayectos pre-ocupacionales, para salidas laborales que exigen hoy renovadas competencias.

Cada jurisdicción provincial de nuestro país dispone hasta el año 2000 para instrumentar esta Transformación. En la Provincia de Buenos Aires comenzó tempranamente, con una capacitación docente masiva para los maestros y profesores de todos los niveles, desde el inicial al superior. Desde febrero de 1995 llegaron mensualmente a cada uno de los 300.000 docentes de nuestra Provincia 8 Módulos de Capacitación. Son verdaderos libros de gran formato, de 100 a 300 páginas cada uno, que contienen trabajos sobre temas de las diversas áreas que integran los contenidos básicos comunes: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana. En ellos se abordan nuevos contenidos y enfoques didácticos, sobre todo atendiendo a su aplicación en el aula y a la significatividad social de los conocimientos. *Nuestra delegación ha traído al Simposio un número suficiente de colecciones de estos módulos para hacerlos llegar a las delegaciones de los países participantes a fin de hacer conocer esta experiencia.*

### **Los contenidos básicos para el nivel inicial obligatorio**

Uno de los cambios más importantes en el nuevo currículo escolar de la Ley Federal de Educación es el que se produce en la Sala de 5 años. No sólo por la obligatoriedad de dicho nivel, sino por el establecimiento de contenidos básicos comunes (e.B.e.) para el mismo. Las áreas previstas en los e.B.e. para el Nivel Inicial son:

- Matemática
- Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología
- Lengua

- Expresión Corporal, Plástica y Música
- Educación Física

Los contenidos básicos incluyen en Matemática temas como *número, espacio, mediciones*. En Sociales, Naturales y Tecnología temas como *el ambiente natural y social, el tiempo de la comunidad, relaciones entre las personas y formas de comunicarse, la vida y sus procesos, objetos y materiales del ambiente*. En Lengua, temas como *lengua oral, lengua escrita, reflexión acerca del propio lenguaje, literatura*. En Expresión Corporal, Plástica y Música, temas como *los lenguajes del movimiento expresivo, plásticos y musicales. Los modos de expresión y comunicación*. En Educación Física, *conciencia corporal: imagen y percepciones, conocimiento y dominio del cuerpo y los objetos en el ambiente, juegos motores*.

Más allá de la importancia o novedad de estos temas, el cambio se halla en los procedimientos para que los niños incorporen estos contenidos y en las actitudes que generen en ellos. Y además, en la condición de aceptarlos como contenidos básicos para el nivel, sujetos por lo tanto a evaluación y a articulación con el 1er. año de la Educación Básica. Sin duda que algunos de ellos ya formaban parte del trabajo del docente en la Sala de 5 años, a través del juego y la investigación. Sin dejar para nada de lado estas formas tan necesarias en el niño, se trata de estimularlos para alcanzar objetivos propuestos para el Nivel, lo cual supone un cambio en las expectativas de logro. En cuanto al acrecentamiento en el nivel cuantitativo y cualitativo exigible, se ha tenido en cuenta que el mundo de hoy, a través de los cambios tecnológicos, de las comunicaciones y de la información general, ha acercado al niño, aún fuera de la escuela, a variados y múltiples conocimientos.

### **La transformación de la formación docente para el nivel inicial: ante todo, la formación de un docente bien preparado.**

Es imposible concebir el cambio en la formación docente, sin relacionarlo con el necesario cambio de la escuela tal como se ha mantenido hasta hoy en nuestros países. Y si el Nivel Inicial es el comienzo de la educación para quienes serán adolescentes y jóvenes en un mañana próximo, los cambios a producir en el nivel deben anticipar los del conjunto del ciclo educativo, y el cambio que hoy enfrenta la escuela. A esos cambios quiero referirme ante todo.

Resulta casi paradójico que en el mundo de hoy -cuando los docentes y especialistas contamos con tan formidable batería de teorías y estudios sobre el aprendizaje, sobre las didácticas de las diversas disciplinas, con múltiples experiencias de trabajo acumuladas y difundidas desde diversas latitudes- nos sintamos cada vez menos seguros de la validez de los contenidos que transmitimos en la escuela, de la efectividad de nuestros métodos de enseñanza. Casi impotentes para lograr que nuestros alumnos, al egresar, puedan desenvolverse en el complejo mundo actual, sean capaces de interpretar y producir mensajes, de insertarse en un contexto laboral diferente y versátil, de actuar con creatividad y espíritu crítico en circunstancias nuevas e imprevistas. Más allá de las convicciones que tengamos sobre nuestros saberes, sobre la validez de tales o cuales contenidos, teorías o métodos de enseñanza, estas convicciones se suman aritméticamente, mientras las dudas crecen en proporción geométrica. Y aunque no logremos aún total acuerdo en las certezas y en las dudas, en algo coincidimos, de algo sí estamos convencidos: la raíz se halla en una nueva realidad en la que se inserta la escuela, con cambios tecnológicos y económicos, sociales y culturales imposibles de ignorar. Y decimos nueva, aunque se haya ido formando desde hace varias décadas. ¿Cuál es su naturaleza? ¿De qué manera se relaciona con acrecentadas exigencias de competencias cognitivas? ¿Por qué, sin peligro de afirmación retórica, podemos hablar de viejos métodos de enseñanza y de un dominio insuficiente de los conocimientos y de su relación interdisciplinaria?

Al cabo de estas últimas décadas, ¿qué nueva realidad ha surgido a causa de los avances tecnológicos y los cambios sociales? Hagamos un paralelo con el siglo pasado. Hace un siglo y medio, la modernización producida por la revolución industrial obligó en todo el mundo, y también en Latinoamérica, a plantear la necesidad de la alfabetización y de la enseñanza general obligatoria. Sobre el trasfondo de un propósito cumplido sólo a medias en nuestros países, nos encontramos hoy con cambios de parecida naturaleza, aunque mucho más profundos y universales. La globalización de la economía y de la cultura, con lo que tiene de positivo y de negativo, es el resultado, en principio, de un proceso de tecnificación y concentración industrial. Y un aspecto de incalculable importancia dentro de los avances tecnológicos es, sin que hayamos llegado a su término, el desarrollo de las comunicaciones, la automatización, la informática - TV, satélites, computadoras, etc. - con su correspondiente impacto hacia la universalización de numerosas prácticas culturales.

## **La necesidad de un enfoque interdisciplinario**

Veamos algunas consecuencias de estos hechos en ciertos saberes y competencias tradicionales. En el área de la Lengua y la Comunicación, sobre la permanencia del lenguaje oral y escrito, se han superpuesto con carácter masivo otros códigos visuales y auditivos - la música, las imágenes, las computadoras, los videojuegos, la publicidad, la propaganda, etc.- que requieren saberes adicionales para decodificarlos o para producirlos. La base para adquirir estos saberes adicionales es el dominio del código lingüístico, que actúa como mediador. Con el agregado - de ninguna manera soslayable - de que la inmersión en esos nuevos códigos modifica a su vez, sensiblemente, la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Mientras todo esto sucede ante nuestros ojos, la escuela - por diferentes motivos, muchos de los cuales son ajenos a la propia institución educativa - aún no ha podido resolver un problema fundamental: proveer los saberes necesarios - lingüísticos y no lingüísticos - para que los adolescentes y jóvenes sepan desenvolverse en la complejidad comunicativa del mundo de hoy, a pesar del aporte de renovadas metodologías. Porque el problema no es sólo metodológico.

Si tomamos el ejemplo de las Ciencias Sociales y Naturales en forma conjunta - y con más razón las disciplinas que las constituyen: Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Física, Química, Biología, Geología y algunas más - vemos que los conocimientos que se imparten o adquieren no resultan efectivos al momento de necesitarlos. Las razones son muchas, entre ellas obviamente la falta de relación entre los contenidos, que se estudian separadamente. Y cuando se abordan temas transversales que los abarcan - por ejemplo, salud y alimentación, asentamientos, poblacionales, producción de bienes y servicios, o algunos más recientes como medio ambiente y contaminación - predomina un tratamiento superficial y disociado que no permite relacionarlos, comprenderlos en su aplicación a situaciones reales, en las cuales aparezcan integrados. Un aspecto esencial en relación con dichas áreas es la falta de una formación y educación tecnológica que permita al alumno - y de eso deben ocuparse los llamados proyectos tecnológicos - acceder al "*saber hacer*", para responder a las demandas sociales o productivas mediante las técnicas y recursos que se hallan a nuestro alcance.

## **La escuela y el mundo que la rodea**

El tema es entonces más complejo y excede la supuesta paradoja planteada antes. Ocurre que la escuela, aunque no pueda proponerse reproducir en su seno la realidad del mundo exterior, debe intentar crear escenarios en los cuales los alumnos aprendan a resolver situaciones que tengan una complejidad similar a las que encontrarán en su vida. Si esos escenarios divergen en forma creciente de la realidad, no servirán para desarrollar en los niños y jóvenes las competencias que necesitan.

En el siglo pasado y en la primera mitad del presente, por múltiples razones que todos conocemos - en un mundo que al niño y al joven se le aparecía más simple que el de hoy - no era tan profunda la grieta entre escuela y vida. El mundo, la humanidad, desde mediados de este siglo, adquirieron un dinamismo que no se transfirió a la institución escolar. El desarrollo de las comunicaciones, en particular, relativizó valores antes indiscutidos como realidad, verdad, historia y muchos otros. La introducción de tecnologías de avanzada en la producción industrial y agraria - que junto a su innegable adelanto traen expulsión de mano de obra y son aprovechadas para generar crecientes diferencias entre países centrales y periféricos, ricos y pobres - puso en crisis valores como libertad, democracia, justicia, en relación con el aumento de la pobreza y la falta de trabajo, de la discriminación y la marginalidad. Sin embargo la escuela continuó presentando muchas veces esos valores como si no estuvieran en crisis, como si no hubiesen sido cuestionados, como si todos siguieran aceptándolos de la misma forma que antes, en lugar de considerarlos, discutirlos y enfrentarlos con realismo. De todo ello surge la necesidad para los docentes de interrelacionar los saberes y conocimientos, de ligarlos a la realidad de la vida, y en particular a las demandas de la comunidad que rodea cada escuela.

Por esos mismos motivos la formación de los docentes, y entre ellos particularmente los de Nivel Inicial, tiene que atender al interés y significatividad de los conocimientos para los niños. Tanto para el Nivel Inicial como para la Educación General Básica, la formación debe colocar en primer nivel los conocimientos y un enfoque didáctico adecuado a ellos, partiendo de que para enseñar a aprender hay que conocer bien lo que se enseña. Y también cambios sustanciales en los enfoques didácticos. Ejemplificandfo en algunas áreas:

- En Lengua ya no se irá de la norma lingüística al uso, sino a la inversa: comenzando por la comunicación y la expresión, en un mundo que multiplicó los medios y complejizó el carácter de los mensajes. De tal manera se podrá encontrar la significación de los desarrollos gramaticales y lingüísticos.
- En Matemática - que ha acrecentado su significatividad en sociedad aún en los niveles más simples - se cambiarán los enfoques para privilegiar la resolución de situaciones reales donde la matemática se

impone como recurso, a fin de encontrar sentido a los modelos matemáticos y a las fórmulas, superando la remanida tríada de *modelo-fórmula-resolución de problema* que no permite comprender su utilidad.

- Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, a través de temas transversales y proyectos reales accesibles a los alumnos, deberán permitir comprenderlas en su relación interdisciplinaria dentro de la naturaleza, la vida social y la actividad productiva.
- El área de Tecnología - nueva en los contenidos básicos - se propondrá crear saberes y actitudes con competencias en el "*saber hacer*", para que los alumnos sepan responder a las demandas sociales y productivas mediante el uso de tecnologías adecuadas a cada situación.

A partir de 1997, y sobre la base de estos conceptos, cambiará la formación de los docentes que tendrán a su cargo el Nivel Inicial, Primer Ciclo y Segundo Ciclo de la Educación General Básica, hasta el 6º grado o 6º año. Ingresarán quienes hayan cumplido con el Nivel Medio y cursarán tres campos de formación:

1º) El campo de la formación general, que comprende *mediación pedagógica, currículo, institución escolar y sistema Educativo*. Como aspecto común para estos cuatro bloques, importará que el docente sepa adecuarlos al contexto, a la institución y a la comunidad donde actúe, todo ello integrado en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) Y por otro lado, respecto a los conocimientos, que sepa reflexionar sobre cómo y de qué forma se aprende.

2º) El campo de la formación de orientación, que comprende contenidos y enfoques didácticos de las siguientes áreas: *Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana*. En estos bloques, según lo ya dicho, importará sobre todo su interrelación y aplicación a situaciones reales significativas. Cabe señalar que los contenidos de cada una de estas áreas para la formación del docente son mucho más amplios que los explicitados antes para el Nivel Inicial.

3º) El campo de la formación especializada por niveles, que comprende *Psicología y Cultura de la Primera, Segunda y Tercera Infancia*.

### **Una experiencia concreta: las escuelas de concentración rural**

Para terminar mi exposición, quisiera matizar esta fundamentación y descripción de los cambios que tendrán lugar en la formación docente de Nivel Inicial, con una experiencia en escuelas rurales de nuestra Provincia, donde esta Transformación Educativa ya se viene realizando y practicando desde hace 17 años, con la iniciativa y el esfuerzo de la comunidad, y el apoyo actual de la Dirección General de Cultura y Educación de nuestra Provincia.

Como ustedes saben, las escuelitas rurales son siempre las eternas olvidadas en toda modernización de la educación. Servicios habituales en escuelas de ciudad - luz, agua corriente, cloacas, gas, calefacción, teléfono - suelen faltar en esas escuelas que llamamos unitarias porque comunmente tienen una sola maestra. Las grandes distancias hacen que sólo lleguen hasta ellas 8, 10, a veces hasta 12 niños, hijos de puesteros o arrendatarios. Una sola maestra - a veces dos - atiende los siete grados de la escuela Primaria. Ni qué hablar de educación inicial, aunque en buena parte de las escuelitas rurales de la Provincia de Buenos Aires existen los S.E.I.M. (Servicio Educativo Inicial Mínimo), que permite nombrar una maestra inicial si se logra reunir cuatro ó cinco niños menores de 6 años.

Pero hace 17 años, en dos extensos distritos de nuestra Provincia, Tandil y Benito Juárez, en una zona agrícola-ganadera y tampera de más de 10.000 Km<sup>2</sup>, la comunidad resolvió cerrar las pequeñas escuelitas y concentrar los alumnos - en cada uno de los dos distritos - en cinco Concentraciones Rurales. Las ubicaciones se eligieron equidistantes, de manera que los niños no vivieran a una distancia mayor de 50 Km de la escuela. Se ampliaron los edificios y se afirmaron algunos caminos de tierra. Y fundamentalmente, se compraron buses para transportar a los escolares. ¿Cómo funcionan estas escuelas de Concentración Rural? Tomemos una de ellas ubicada en Gardey, distrito de Tandil. El pueblo tiene ahora 500 habitantes, pues en lugar de éxodo rural, la Concentración ha hecho crecer el número de habitantes. Tiene Escuela de Nivel Inicial con 50 niños en salas de 2, 3, 4 y 5 años; Escuela Primaria de 7 grados, que en 1998 llegará hasta 9º, con 200 niños; Escuela Media completa con 130 alumnos. Cada sala del Nivel Inicial y cada grado de la Primaria tiene su maestra. Hay laboratorios, huerta para prácticas agrícolas, salón para música y actividades artísticas y espacios para deportes, además de profesores especiales. **Y sobre todo** salones con computadoras, televisión y video. Los chicos no deben abandonar el campo para ir a estudiar a la ciudad. Y estarán preparados, cuando egresen, para manejar un tambo automatizado o una cosechadora con computadora. Pero el "*milagro*" de estas Concentraciones de Escuelas Rurales puede verse todos los días. Basta llegar a la escuela, allí, en medio del campo, poco antes de las doce del mediodía. De pronto, casi simultáneamente, podrá verse llegar a los buses y descargar su preciosa carga de chicos con delantales

blancos. Y enseguida verlos, por centenares, formados en filas en el amplio corredor, para cantar, antes de entrar a clase, un himno a la bandera compuesto en la misma escuela.

Y contada esta experiencia - tan valiosa como muchas llevadas a cabo en otros países que he escuchado aquí y en los Simposios anteriores - una propuesta a este IV<sup>o</sup> Simposio: la de que organicemos una visita para poder recibir en nuestro suelo a los docentes hermanos de América, recorrer nuestras Concentraciones de Escuelas Rurales, y debatir sobre ésta y otras propuestas de modernización de la escuela en el medio rural.

## **LAS NECESIDADES DE AMERICA LATINA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INICIAL, Y LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES**

*María Victoria Peralta*

### **Introducción**

Latinoamérica presenta una mejor situación en la década de los noventa. Se ha recuperado la democracia en gran parte de los países posibilitando la participación social, una mayor estabilidad económica y por tanto, mejores perspectivas de desarrollo personal y colectivo. Dentro de este contexto acorde a políticas explícitas sobre el tema, los países están inviniendo más recursos en educación, lo que se ha significado en varios casos en desarrollar reformas educacionales o procesos educativos profundos, con el propósito de avanzar más significativamente en los temas de cobertura, calidad y equidad aún pendientes.

Las políticas sociales y educacionales, en lo que se refieren al nivel de educación inicial o parvularia, plantean una serie de desafíos esenciales de abordar, tanto de tipo cualitativos como cuantitativos.

En el ámbito de lo cuantitativo, a pesar de lo incompleto de las estadísticas en este ámbito, se puede estimar que la Región en 1996 atiende en promedio a un 20% de la población de 0 a 6 años, porcentaje que ha aumentado en los últimos diez años en un 7%. Las proyecciones para los próximos años continúan promisorias en especial, ya que importantes instituciones financieras apoyan ese tipo de programas, debido a que están incorporadas esas medidas en las políticas de los diversos países. Todo ello plantea la necesidad de implementar más programas y continuar en la búsqueda de nuevas estrategias, que permitan compatibilizar las posibilidades económicas de los países, con las necesidades de los niños y sus familias, sin desmerecer en la calidad de la oferta.

En el plano de lo cualitativo, si bien es cierto que paulatinamente se ha ido avanzando en Latinoamérica en una serie de aspectos importantes (institucionalidad y legalidad en el sector, creación de modalidades de atención más pertinentes, generación de sistemas de evaluación más adecuados, investigación en el sector, formación de recursos humanos, etc.), es igualmente válido señalar, que hoy, se requiere una mejor formación y de un perfeccionamiento especializado de los educadores del nivel, de manera que asuman los desafíos nuevos y pendientes que la Región plantea para el sector. Esto significa no sólo profundizar en el saber y hacer pedagógico a través de la amplia gama de alternativas a través de las cuales la educación inicial puede impartirse con equidad y calidad, sino tener un manejo macro del nivel que posibilite contextualizarlo adecuadamente dentro del marco histórico-político-económico-social y cultural en que se desenvuelve la Región y cada país, junto con una visión proyectiva de los requerimientos a futuro.

Estas necesidades de Latinoamérica de hoy y del mañana, expresadas en una creciente y mayor cobertura - sin desvirtuar la calidad de la atención, resolviendo las inequidades y atendiendo a las diversidades personales y culturales de los párvulos y sus familias en un ámbito participativo, con antecedentes sólidos que sustenten el quehacer e investigación que de cuenta de los logros que se alcanzan - son las que originan el llamado a una formación y especialización de los profesionales de la educación, con nuevos y mayores énfasis en diversos aspectos. Entre otros, se visualiza un educador que sea capaz de crear nuevas modalidades curriculares enfatizando el rol constructivo del niño en sus aprendizajes. A si mismo, que pueda hacer estudios, evaluaciones e investigación sobre los logros y limitaciones del nivel; como también dirigir, gestionar y supervisar eficientemente instituciones dedicadas a la primera infancia; hacer docencia y capacitación de primer nivel a los muchos profesionales y técnicos que atienden directamente a los párvulos.

Coordinadora Magister en Ed. Parvularia U.M.e.E. Vice Presidenta Ejecutiva, Junta Nacional de Jardines Infantiles - Chile.

Este conjunto de necesidades son las que motivan a hacer una reflexión sobre la formación de educadores de educación inicial en la Región, la que presenta una enorme diversidad que va desde una escasa especialización en el nivel, hasta el desarrollo de programas de maestrías en educación parvularia<sup>68</sup>. Los fundamentos, objetivos, organización, metodología y logros de esta formación requieren de una permanente revisión de manera de poder responder a las demandas del nivel con eficiencia y eficacia.

Una reseña sobre las necesidades actuales de la educación inicial en Latinoamérica, y su relación con la formación profesional y específica de educadores, es la que se ofrece como tema central del presente trabajo, con la intención de someterla a la discusión especializada en el tema, como lo permite la tribuna que ofrece el IV Simposio Latinoamericano.

**Una breve reseña de la formación de los recursos humanos del sector en Latinoamérica.**

La formación del personal involucrado en dar atención y educación a los párvulos del nivel de educación inicial varía notablemente según los países, las modalidades de los programas, las instituciones que los capacitan, y los años de estudio y títulos que reciben, como se observa en el cuadro a continuación.

**CUADRO N°1:  
Formación de Agentes Ed. Inicial Convencional y No Convencional  
(18 países: Latinoamérica y El Caribe).**

<b>MODALIDAD</b>	<b>INSTITUCIÓN FORMADORA</b>	<b>ANOS EST.</b>
Convencional (18 países)	Universidad Estatal o Particular 66.69% (12 países)	3.5 años a 7años
	Escuelas Normales, Liceos 66.1% (11 países)	1 año a 11años
	Institutos Técnicos Públicos y Particulares Superiores. 38.8% (7 países)	1 año a 3 años
No-Convencional (16 países)	Institutos, Esc, Liceos, Academias 62.5% (10 países)	3 meses a 6 años
	ONGs, Organismos Internacionales, Asesorías docentes, maestros, formación permanente. 50% (8 países)	1 mes a 2 años
	Universidades <b>18.7%</b> (3 países)	1 año a 5 años

Fuente: OEA/JUNJI; 1993: "Desarrollo de una Atención Integral Pertinente a América Latina", Primer Simposio Latinoamericano. Chile.

La información que entrega este cuadro ratifica claramente lo que señalan diferentes analistas del sector, como Fujimoto y Corback (1993), cuanto a que en "la formación de docentes de preescolar o inicial en Latinoamérica y El Caribe encontramos una variedad de niveles de formación: en universidades, en institutos superiores pedagógicos no universitarios, en escuelas normales y también docentes de primaria con cursos de post grado, alumnos de secundaria con capacitación en el nivel .

Si a esta información se agregan otros antecedentes más cualitativos de lo que sucede en general con la formación de los agentes que trabajan con niños de 0 a 6 años en la Región, resulta interesante establecer una relación entre esta formación y sus implicaciones en el trabajo concreto en terreno.

Es el caso de Chile, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - U.M.e.E.

<sup>69</sup> Cormack. M. y Fujimoto. G.; 1993: *Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y El Caribe*, OEA, Washington, USA, pág. 40.

## **Formación de los Educadores de Párvulos o Maestros preescolares y sus implicaciones laborales.**

En cuanto a los educadores que se desempeñan en este sector, cabría señalar que desde principios de siglo ha habido una formación con especialización en el nivel - maestros parvularios o kindergartnerinas en Escuelas Normales (México, Uruguay, Chile, Argentina)-, y con carácter universitario desde 1994<sup>70</sup> (Chile), la que se extendió posteriormente a países como Costa Rica, Argentina, Perú, Venezuela, Brasil, entre otros. Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido, esta formación especializada a nivel de educación superior de 3 a 5 años como rangos más habituales no es aún lo más generalizado de la Región; mayoritariamente es una formación profesional en educación primaria o básica, con un cierto tipo de perfeccionamiento posterior en algún área del nivel, generalmente en lo que se refiere al "apresto" o preparación de los niños a educación básica. Esta situación, pensamos que es la que explica que los profesionales se desempeñen principalmente en programas convencionales, lo que ha ocasionado que sólo estos programas tengan este recurso profesional, lo que - a su vez - ha significado un aumento en los costos de operación de éstos. Según M.I.Lira(1994):

El costo del personal docente es en todos los programas el que constituye la proporción más alta de los gastos y consecuentemente el ítem donde todos han intentado ahorrar<sup>71</sup>.

Según datos proporcionados por UNESCO<sup>72</sup>, los costos de inversión en programas convencionales en la educación inicial tienden a ser el doble que los de enseñanza básica o primaria, debido al menor número de niños que tiene a su cargo la educadora de párvulos. Según ésta misma fuente entre 1980 y 1991, el número de niños por educador habría disminuido de 27 a 23.

Sin embargo, esta situación de participación casi exclusiva de los educadores profesionales en los programas convencionales cambia en los pocos países en los cuáles hay una formación universitaria especializada, en los cuales se forma al educador del nivel con el sentido amplio de su campo laboral (convencional y no-convencional) como es el caso de Chile, Perú y Costa Rica. En efecto, en ellos se observa una mayor cantidad de educadores trabajando en sectores rurales, indígenas y en programas no-convencionales en general, situación que ha llevado a un mejoramiento del componente educacional y por tanto de la calidad de los programas, y también a aumentar los costos de estos programas en este plano.

Por otra parte, asumiendo que los costos de operación son más altos, y que la cantidad de niños que se atienden es menor que en otros niveles de educación por las características propias del educando, se empieza cada vez más a visualizar en la Región la importancia de continuar profesionalizando el nivel, como lo señala - entre otros - el anteproyecto para la Séptima Conferencia de Ministros de Educación para la Región. En él se indica la necesidad de "profesionalizar los educadores y ampliar su visión. La profesionalización del docente implica la capacidad de atender las necesidades de aprendizaje específico de cada alumno y asumir la responsabilidad por los resultados"<sup>73</sup>.

Respecto a las características de estos educadores, diferentes especialistas señalan que la formación que reciben les otorgan ciertos rasgos diferentes a la formación tradicional que valoran como positivas:

La profesión ha traído a este nivel educativo un contingente diferente al que tradicionalmente se ha interesado por la educación primaria. Existiría, entonces, una actitud educadora centrada en el niño, con características más profesionales y, en consecuencia, más favorables a la búsqueda y creación de las respuestas adecuadas a las necesidades del niño, en lo físico, en los psico-afectivo, lo psico-cultural y lo cognitivo. Cuando es así, la educación cumple con las expectativas de contribuir al desarrollo del niño y a la valoración social de la cultura de la que forma parte .

Las experiencias de educadores parvularios o preescolares, en el amplio ámbito de lo no-convencional, ha ido también retroalimentando los planes de estudio y programas en las instituciones formadoras, situación que ha llevado en la actualidad a que la Cátedra de Programas no-convencionales o no-escolarizados se encuentre como tal, en varias de estas casas de estudio (Chile, Perú). A lo dicho se agrega que aquellos

La primera escuela universitaria de formación de educadores de párvulos en Latinoamérica se creó en 1994, en la Universidad de Chile.

<sup>1</sup> LIRA, M.I.; 1994: *Costos de los Programas de Educación Preescolar no Convencionales en América Latina. Revisión de Estudios*. CEDEP, Chile, pág. 216

<sup>72</sup> UNESCO; 1996: *Situación Educativa de América Latina y El Caribe, 1980-1994*, Chile, pág. 24 y 26.

UNESCO; 1996: *Séptima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe y Sexta reunión Comité Regional inter gubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe* (Anteproyecto de informe final), Jamaica; pág. 27.

<sup>74</sup> MORA, J. y otros, 1988: *Porque es fundamental la Transición de la Educación Inicial a la Primaria. Sus problemas y perspectivas en América Latina*. UNICEF-UNESCO, Colombia, pág. 21.

países, que han tenido una mayor tradición en la formación universitaria de estos profesionales, han estado desarrollando y ofreciendo grados académicos en el nivel, como es el caso de Costa Rica y Perú (Licenciaturas) y Chile (Maestría en Educación Parvularia).

### **La formación de técnicos de nivel medio y su inserción en el campo laboral**

En algunos países, se encuentran entre los educadores y los agentes comunitarios, agentes educativos que tienen una formación de nivel técnico o terciario. Su formación comprende uno o dos años en centros de formación técnica o en cursos especiales anexos a los establecimientos secundarios o en algunos casos post-secundarios. Los títulos van desde técnicos en educación parvularia, puericultora, recreación infantil u otros, hasta auxiliares en trabajo comunitario u otros, auxiliares en trabajo comunitario u otros similares.

A nivel de la Región, son aún pocos los países que cuentan con estos técnicos, y habitualmente su formación está poco regulada por algún organismo que avale estos estudios. Entre los países que cuentan con este tipo de técnicos están Chile, Perú, Argentina, México y Ecuador.

Se desempeña en el área convencional como colaboradores de los profesionales, y en los programas no-convencionales habitualmente están a cargo de partes importantes de los programas con mayor autonomía que en el ámbito formal. Algunos ejemplos de este último caso, es el programa Jardín Familiar de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile.

### **La formación de agentes educativos comunitarios**

Estos agentes reciben diferentes denominaciones, tales como animadores, monitores, promotores, voluntarios, y auxiliares. Participan en este rol, miembros de las familias de los niños (madres en especial), niños y jóvenes, y más ocasionalmente, líderes o agentes claves de esas comunidades. Su habilitación depende del organismo o persona que ha participado en su capacitación, y no tienen ninguna regulación y reconocimiento más que el que les permite el programa que los incorpora. A veces reciben algún aporte financiero que es denominado de diferentes formas (aporte solidario, beca, etc.), manera de no incurrir en la situación de dependencia laboral y en las obligaciones que existen al respecto. Esta situación hace que estos agentes roten mucho al interior de los programas, aunque han implicado, en comunidades muy críticas, una forma de sub-empleo aceptado. Existen experiencias donde estos agentes con escaso apoyo externo y con gran motivación han sostenido programas con muy buenos niveles de participación comunitaria.

El nivel de escolaridad de ellos es heterogéneo, pudiendo generalmente variar desde estudios de enseñanza "primaria incompleta hasta secundaria". Su capacitación fundamentalmente se basa en el trabajo comunitario con participación de la familia, con quienes realizan acciones de atención y educación a los niños provenientes del sector en el cual actúan. Esta capacitación es realizada por profesionales del sector, quienes participan también en la supervisión de estos agentes.

Por lo general, estos agentes han sido promovidos por solicitud de la comunidad para poder satisfacer la necesidad de expansión que requiere este nivel. Al respecto, las comunidades solicitan apoyo de organismos estatales, no gubernamentales y de agencias internacionales para desarrollar algunas modalidades de atención en sus sectores. Con este tipo de agentes se ha impulsado una importante ampliación de la cobertura de atención y educación al niño de 0 a 6 años, aunque prevalecen los problemas de la calidad, equidad y sustentabilidad de los programas.

Dentro de este conjunto de agentes, se destaca la participación de las madres, como lo señalan diferentes especialistas: "los hallazgos indican que cuando la madre se incorpora como para-profesional al interior de la sala de clases, los niños obtienen los mayores logros en cuanto a desarrollo cognitivo y socioemocional"<sup>75</sup>, aspecto que es considerado tanto en programas formales como, en especial, en los no-escolarizados.

En el ámbito de costos de operación, es indudable que éste tipo de personal es más económico que un profesional con estudios universitarios o un técnico. Sin embargo, ésta modalidad presenta ciertos riesgos, ya que "para que una persona de la comunidad se transforme en un agente educativo eficaz, se requiere capacitación y supervisión; esto tiene un costo. Este costo es recurrente ya que por lo general la rotación es

<sup>75</sup> CORMACK, M. y FUJIMOTO, G.; 1993: *Estado del Arte de la Atención del Niño Menor de 6 años en América Latina y El Caribe*, OEA, Washington, USA, pág. 42.

<sup>76</sup> LIRA; M.I., 1994: *Costos de los Programas de Educación Preescolar No Convencionales en América Latina. Revisión de estudio*, CEDEP, Chile, pág. 216.



Los objetivos de selección de personal comunitario para realizar un rol de agente educativo "muy frecuentemente obedecen a la necesidad de ahorrar en el rubro de recursos humanos"<sup>77</sup>; sin embargo, algunos también apuntan a realizar una formación que trascienda al hogar, mediante capacitación a los padres o a una concepción social sobre el valor del trabajo comunitario.

Por tanto, acorde a la reseña entregada, se detecta que la característica central de la formación de recursos humanos en la región es la *gran heterogeneidad*, que no responde siempre a una búsqueda intencionada de manera de atender necesidades diferentes de los países o sectores, sino, a una *falta de planificación al respecto*, unida a la escasez de recursos del nivel. Por el carácter no-obligatorio de la educación inicial, y por la falta de conciencia que aún existe sobre la importancia educativa de los primeros seis años de vida, este nivel escapa a regulaciones mínimas, que aseguren en cuanto a formación ciertos perfiles y orientaciones básicos, que permitan una adecuada complementación de los profesionales, técnicos y agentes comunitarios, con los distintos aportes que cada uno puede hacer.

A su vez, el aún escaso número de profesionales-educadores especializados en el trabajo pedagógico con niños desde los primeros meses de vida, hasta los seis-siete años, hace que aún hayan muchos temas propios de la especialidad pendientes, y que sólo pueden ser desarrollados con propiedad por los educadores. Entre ellos, cabría mencionar la construcción de currículos pertinentes para programas formales y no-formales; la elaboración de instrumentos de evaluación desarrollados a partir de los marcos referenciales que favorecen los currículos educacionales y la investigación del sector con parámetros de la pedagogía de párvulos.

Por último, cabría señalar que es importante el tema del *status* de los educadores. A pesar que el saber pedagógico en este ámbito data de más de 300 años, cuando Comenio establece los paradigmas fundantes de la educación moderna y de la educación inicial, que son posteriormente completados con los aportes de Pestalozzi y Froebel, centrados en un gran respeto al niño como aprendiente activo y constructivo desde que nace, en una época en que aún ciencias como la Psicología no existía, lo cierto es que este saber es continuamente desconocido por los demás sectores. Esto no sólo ha tenido consecuencia en el *status* de los educadores, sino que ha ocasionado que parte importante de la labor de los educadores, en la actualidad, deba centrarse en explicar reiteradamente los paradigmas fundantes del nivel que otros sectores "redescubren", en vez de centrar su trabajo en los temas pendientes del sector, frente a nuestras realidades de hoy y sus proyecciones del mañana, que es lo que los educadores debemos hacer en Latinoamérica.

Estos temas pendientes, que hacen necesario un educador de párvulos con una formación y visión amplia y a la vez especializada del trabajo en su nivel y que pueda realizar un trabajo horizontal con otros profesionales del sector, son los que deseamos plantear en el punto a continuación, con el propósito de poder aportar a avanzar significativamente en el desarrollo de la educación inicial latinoamericana.

## **Los Temas Pendientes para el Desarrollo de una Educación Inicial Latinoamericana.**

### *A. En el Plano del Conocimiento y Sistematización de las Acciones que Se Realizan en el Sector*

Uno de los mayores problemas que se detectan en el sector es la falta de una mayor y más precisa base de datos de todo el quehacer que en él se realiza. Las estadísticas que se manejan son incompletas y los países construyen su información con marcos conceptuales diferentes, por lo que entregan información con diferentes sesgos, que son posteriormente integrados en una base única. Para ello, se requiere construir un instrumento específico para la Región que explicita su marco conceptual y, por otra parte, abarque la gran gama de aspectos que interesa conocer de los programas para la primera infancia: esto significa considerar desde los marcos políticos y legislativos que existen en cada país, hasta su concreción técnica: agentes educativos, currículos nacionales y específicos, materiales, instrumentos de evaluación etc., incluyendo además los temas de financiamiento y costo de los programas. Un instrumento como el que se propone, desarrollado y aplicado en lo posible por un organismo internacional, ayudaría también a una mayor sistematización e integración de la información existente en forma dispersa en los países, y serviría, a la vez, a la toma de decisiones tanto nacional, como regional, de futuras acciones en el campo.

Junto con el establecimiento de una base de datos amplia, común y explícita, se visualiza también la importancia de efectuar estudios e investigaciones en áreas específicas donde aún se conoce muy poco; en este sentido, se hace fundamental contar con un catastro cualitativo de los diferentes programas existentes en los países, a fin de registrar sus características, tiempo de aplicación, aportes y limitaciones, todo ello en función a facilitar el perfeccionamiento de estas modalidades, y posibles réplicas en otros contextos similares. Para este catastro se requiere también definir un marco conceptual adecuado, que permita una

<sup>77</sup> Loc cit.

fácil y adecuada clasificación de las modalidades (convencional y no-convencional ), y de sus respectivos programas.

Igualmente, se detecta el aporte que implicaría el aumentar y profundizar los escasos trabajos en función a los sistemas de crianza y al desarrollo diferencial de los párvulos en los diferentes contextos sócio-culturales de la Región. Ello, como una base esencial, para poder diseñar programas educativos e instrumentos de medición del desarrollo infantil, que respondan cada vez mejor a las necesidades y características de los niño y sus familias, en función a una mayor pertinencia sócio-cultural.

Así mismo se hace fundamental investigar y mejorar los sistemas de focalización y evaluación de los programas para la primera infancia, a fin de mejorar su aporte a las políticas sociales, y para que expresen más adecuadamente los impactos que generan en la población destinataria. En el ámbito educacional, se hace necesario ir avanzando en instrumentos que den mejor cuenta de lo que implica la participación de los niños en un programa especialmente diseñado para ellos, lo que entre otros aspectos, requiere que los instrumentos tengan un enfoque educacional, y se correspondan con los objetivos y énfasis que los programas plantean y desarrollan.

Por otra parte, en el plano de la institucionalidad, estudios sobre las características y aportes de los diferentes tipos de organismos existentes en la Región no se han realizado, experiencia que serviría de base para aquellos países donde aún es escasa, o en el mejoramiento de los existentes. Temas como tipo de dependencia, grado de autonomía, tipo de organización, estructura orgánica, formas de descentralización etc. requieren ser estudiados, para apoyar una mayor modernización de estos servicios, y la formación de administradores públicos en este campo.

También en el plano del mejoramiento cualitativo, se hace necesario investigar cuáles son los factores curriculares que más inciden en la calidad de los programas acorde a las realidades regionales, y cómo operan. Todo esto, con el fin de concentrar más recursos en ellos, y para considerarlos en el diseño y validación de nuevas formas de atención educacional para poblaciones infantiles que aún no tienen acceso a los programas existentes.

#### *B. En el Ámbito de la Formulación de Políticas, Iniciativas Legales, Financiamiento e Institucionalidad del Sector.*

Como se ha señalado en diferentes informes emitidos en la Región <sup>9</sup>, la formulación de políticas específicas para el sector respaldadas de dispositivos legales, administrativos y de partidas presupuestarias que las faciliten, se observa en diferentes niveles, lo que limita un desarrollo más homogéneo de este sector. Ello hace necesario que en aquellos países donde se observa menor desarrollo, organismos técnicos internos y externos apoyen la formulación de estas políticas y la presentación de los proyectos respectivos, a la par de generar sistemas de seguimiento o monitoreo de estas iniciativas para todos los países, y en la Región como conjunto. Esto, con el propósito de ir avanzando significativamente en el tratamiento de este tema, en cuanto a superar que sea una política de gobierno, y de establecerla como una política de Estado.

En el ámbito legislativo, se requiere apoyar la actualización de la legalidad existente para el sector, lo que implica:

- a) revisar todo lo concerniente a la conceptualización legal y técnica del sector, de manera que sea compartida entre las instituciones de los diversos países, y en lo posible, en la Región;
- b) generar iniciativas que velen por la maternidad y el derecho del niño de estar con su madre en una relación adecuada en los primeros seis meses de vida; esto significa, en el caso de madres de escasos recursos o que laboran fuera del hogar, alargar los permisos post-natales, y en el caso de las madres que trabajan en el sector informal, ofrecer algún tipo de subsidio que les permita atender a sus hijos adecuadamente, con el compromiso de participar a la vez, en algún programa de educación parental que optimice su rol como primeras educadoras;
- e) revisar toda ley que discrimine negativamente a los niños .como es por ejemplo, el tema de los hijos naturales o legítimos, y el abandono o negligencia frente a niños con necesidades especiales, como los discapacitados;
- d) flexibilizar los horarios de trabajo de las madres, en especial cuando tienen bebés o niños pequeños, a fin de facilitar el amamantamiento o su cuidado en general, dando también la posibilidad a la madre de optar

Hemos usado hasta el momento esta denominación por ser una de las más difundidas; sin embargo, adolece de una serie de incorrecciones tanto semánticas como históricas en relación al nivel, que se hacen necesario superar.

<sup>9</sup> Los tres simposios anteriores organizados por O.E.A. evidencian en los diferentes informes, reiteradamente, este aspecto.

por menores jornadas, sin que estas medidas impliquen una discriminación negativa de las mujeres como trabajadoras;

- e) revisar y optimizar las leyes existentes de salas cunas y/o jardines infantiles para hijos de madres asalariadas, de manera que se otorgue este beneficio a todos los padres, generando formas de financiamiento compartido con los empleadores, sindicatos u otras instancias;
- f) reconocer la educación inicial como el comienzo del sistema educativo en todos los países, tendiendo a una universalización del nivel de 5 a 6 años, de manera que se establezca como una posibilidad efectiva que ofrece el Estado a todos los niños;
- g) generar currículos básicos a nivel nacional como responsabilidad de los Ministerios de Educación de los países, que reguarden los objetivos y criterios básicos que todo programa convencional o no convencional debería cumplir, en función a todos los niveles (desde el nacimiento hasta los seis años).

En el plano de la institucionalidad, junto con incentivar, en los casos en que no exista, la definición de alguna organicidad básica para el sector que asuma como Estado la responsabilidad de desarrollar políticas, acciones y manejar los recursos, se reitera la necesidad de generar instancias de coordinación permanente de los organismos de sector a través de comisiones interministeriales. Estas comisiones deberían diagnosticar permanentemente el desarrollo del sector, monitorear el logro de las metas y proponer a los niveles de toma de decisión futuras líneas de perfeccionamiento de las acciones.

En el plano financiero, se detecta en función a los recursos fiscales, la necesidad de buscar sistemas de financiamiento permanentes y factibles para el sector, a la vez de mejorar los sistemas de gestión y control de ellos. En el plano de la obtención de recursos, ya hay experiencia en la Región, que ha servido para instalar y financiar instituciones importantes en el desarrollo de programas a nivel nacional<sup>81</sup>, debiéndose a la vez facilitar las posibilidades de generar algunos recursos propios por parte de estos organismos, para solventar programas pilotos o situaciones emergentes. A su vez, en lo que respecta a los aportes privados, se deben buscar formas efectivas que faciliten la rápida incorporación de donaciones o aportes a cuenta de tributos, junto con la creación de bancos de proyectos que incentiven la inversión en el sector.

Siempre en el ámbito de lo financiero, se hace necesario perfeccionar los sistemas para determinar el costo-beneficio de los programas. Para ello, debería aprovecharse la experiencia de aquellos países que han realizado este tipo de trabajos y reunir a los especialistas para confeccionar una matriz de costos común, con una adecuada explicitación de criterios, de manera que pueda ofrecerse a la Región un procedimiento único, que facilite la comparación de programas similares al interior de los países y entre ellos.

#### *e. En el Ámbito Técnico-Operativo Específico para el Sector*

En este plano surgen un conjunto de sugerencias, las que se agrupan a los siguientes rubros:

##### *Continuar con el diseño, validación, implementación y evaluación de programas para atender con calidad la diversidad de grupos que conforman la primera infancia de la Región*

Acorde a diferentes antecedentes analizados, en relación a las necesidades de expansión de este nivel en una línea de calidad de las ofertas, se detectan dos necesidades primordiales. Por una parte, diseñar e implementar programas que atiendan las características específicas de poblaciones infantiles que aún han sido escasamente atendidas: niños de sectores rurales (con toda la diversidad que ello implica), niños de sectores de alta dispersión poblacional, de comunidades indígenas y discapacitados; y por otra parte, los muchos niños que habitan las zonas urbanas, y que por su gran cantidad y concentración, no serán atendidos en lo cercano, si se continúa sólo con los modelos imperantes hasta el momento de trabajo centrados en locales que sólo pueden abarcar pequeños grupos de niños.

Esto último dice relación con visualizar programas para la primera infancia que empleen los medios de comunicación social y la informática, apoyados con formas de seguimiento y evaluación de los niños implicados en ellos, con visitas domiciliarias de educadores, realización de talleres grupales y otras formas más personalizadas. De esta manera se pretende avanzar así también, de la mera emisión de programas

Algunas experiencias de este tipo existen en Chile, Brasil y Costa Rica.

<sup>81</sup> En Chile, los sistemas de financiamiento que planteaba en 1970 la ley N° 17.301 en relación a JUNJI, con aportes de todos los sectores (Estado, empleadores y propios beneficiados), permitió la instalación y rápido crecimiento de esta institución. Posteriormente, el sistema de financiamiento creado por Colombia, en el cual todos los trabajadores aportan un 3% de su sueldo, ha posibilitado el financiamiento de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que desarrolla también programas para la infancia a nivel nacional.

Chile, Colombia, Argentina son algunos.

televisivos o radiales, que es hasta donde se ha llegado en la actualidad con esos medios, configurándolos en programas educativos, por tanto, interactivos, con seguimiento, apoyo específico y evaluación.

El empleo de medios como la radio, la televisión, el teléfono y la computación en programas para la primera infancia, implica a su vez una perspectiva más amplia para los diseñadores, ejecutores y evaluadores de estos programas, que se hace necesario ir incentivando y capacitando a través de seminarios y otros, a fin de generar mayor experiencia en este ámbito, que permita incorporarse posteriormente en formación de agentes educativos.

En el plano de la calidad, es esencial una mayor profesionalización de los diseñadores, implementadores, supervisores y evaluadores de los programas, a fin de resguardar la incorporación de aspectos técnicos que valen por la "buena oferta" educativa que se ofrece a los niños. El facilitar aprendizajes relevantes y significativos para los niños, que generen bases sólidas para un pensamiento de calidad, junto a actitudes inquisitivas, de búsqueda, de creación, aparece como fundamental.

En el plano de la equidad, el desarrollo de programas de integración para niños especialmente vulnerables, discapacitados, desunidos y otros, aparece como esencial, debiéndose potenciar y difundir las aún escasas experiencias que existen en la Región.

#### *Formación, perfeccionamiento y capacitación de los ejecutivos, educadores y otros agentes educativos*

En el plano de la formación, perfeccionamiento y capacitación de los ejecutivos, educadores y agentes educativos, se señaló que en la Región se presenta una gran heterogeneidad de situaciones, lo que requiere que junto con la elaboración de un diagnóstico más preciso en este campo, se generen programas que abarquen - en especial - los siguientes sectores:

a) Plano directivo superior e intermedio de las instituciones que atienden el sector.

Dada la institucionalidad existente en la Región, se observa que muchas veces los ejecutivos, coordinadores, supervisores y otros profesionales que dirigen estas instituciones no poseen suficiente formación en el desarrollo de programas para la primera infancia, dentro de una perspectiva a nivel macro (política, social, cultural, económica, educativa y administrativa). El generar programas de perfeccionamiento de este tipo, para ejecutivos de alto nivel, ayudaría a un mejor planeamiento, implementación, gestión, control y evaluación de los programas, lo que en su conjunto facilitaría una mayor cobertura y una mejor calidad de ellos.

Este perfeccionamiento debería tener un nivel de diplomado a lo menos, por lo que debería hacerse con universidades, con el apoyo de algún organismo internacional, siendo deseable, en lo posible, una formación de post-grado (maestría en el nivel).

b) Plano de los diseñadores de programas, curriculistas, técnicos en planificación y evaluadores.

Respecto a este segmento de profesionales, que son en general los que han creado o adaptado los diferentes programas existentes en la Región, se hace necesario generar cursos tendientes a ampliar sus posibilidades en cuanto a recursos educativos, en el sentido que incluyan todo lo concerniente a empleo educativo de los medios de comunicación social e informática. Ello posibilitaría el diseño e implementación de nuevos programas para la primera infancia que incorporen estos medios, además de los medios específicos, que son necesarios para un adecuado apoyo personalizado, y su evaluación.

e) Plano de los académicos formadores de educadores de párvulos, licenciados en educación inicial u otros.

A fin que las nuevas generaciones de educadores se formen con una visión ampliada de su quehacer laboral, se hace necesario realizar cursos de perfeccionamiento a los académicos de las universidades, institutos de formación superior, escuelas normales y otros, donde actualmente se forman los profesionales y técnicos del nivel. En estos cursos deberían participar como docentes los curriculistas, planificadores o coordinadores de los programas más innovadores, a fin de transferir su experiencia a los académicos del sector.

d) Plano de los educadores, técnicos y auxiliares en servicio.

Respecto a este amplio sector, se hace necesario también generar perfeccionamiento que enfatice en los aspectos de calidad educativa la manera de favorecer aprendizajes relevantes y significativos de los niños, que realmente potencien sus posibilidades, con aportes diferentes a los que les ofrece su cotidianidad.

Dada la gran cantidad de personas que componen este estamento, se hace necesario también emplear medios de comunicación social como podría ser, en este caso, la televisión, lo que posibilitaría mostrar a amplios sectores ejemplos de experiencias relevantes de aprendizaje con los niños, con el fin de ir cambiando las prácticas un tanto reiterativas que a veces se observan en este quehacer.

e) Plano de agentes educativos comunitarios estables.

Respecto a este extenso sector, se hace necesario, conjuntamente con capacitaciones de mejor calidad que privilegien el componente educacional, ir generando alguna certificación que habilite este tipo de trabajo eminentemente informal; ello, a fin de garantizar una mayor permanencia de los agentes con mejores condiciones, y también con el propósito de ir insertándolos en los derechos laborales que debe tener todo trabajador.

*Elaboración y optimización de materiales didácticos acordes a la diversidad de los programas y de los contextos socio-culturales*

Otra amplia área de trabajo dice relación con continuar el diseño, validación y en especial, *diversificación de los materiales didácticos que emplean los diferentes programas*. Ello significa en específico:

- a) Optimizar los materiales para los adultos (guías, manuales, etc.) de los programas que actualmente se desarrollan en la Región, mediante imágenes, mensajes, contenidos más acorde a las necesidades y características propias de los programas, de los grupos involucrados, y de los aprendizajes diferentes que requieren los niños.
- b) Diseñar materiales para los niños, que aprovechen mejor los ejes y contenidos culturales que la Región ofrece en lo común y en lo diverso; sobre el particular, a pesar de los avances de algunos países (México, Costa Rica), hay un enorme vacío de selección y empleo de cuentos, juguetes, imágenes, canciones etc., con los aportes de las culturas locales y regional en general. Este aspecto de pertinencia cultural de los recursos didácticos para los niños es fundamental para la formación de un sentido de pertenencia, autoestima y seguridad personal, aspecto que se ha detectado que tiene problemas en la población infantil de la Región.
- e) Diseñar y aplicar nuevos recursos didácticos para adultos y niños, empleando medios de comunicación masiva y computación, adecuándose a las características y necesidades de las poblaciones involucradas.

*Implementación de sistemas permanentes, abiertos y participativos de evaluación educativa de los objetivos que los programas plantean, a fin de retroalimentar a los actores que participan de ellos*

Como se ha señalado, uno de los mayores problemas de la Región es la falta de sistemas permanentes de evaluación de los programas y de los aprendizajes que promueven; sin embargo, no se trata sólo de crear estos sistemas, sino de insertarlos en la institucionalidad a cargo, a fin de que sean procedimientos habituales y que en especial no se enfoque como "controles", sino como una retroalimentación efectiva al sistema. Esto implica que estas evaluaciones deben ser parte de la rutina permanente, conocida por todos, y que resultados deben ser trabajados por los actores de los programas a fin de reorientar las prácticas inadecuadas. En ese sentido, las experiencias de este tipo que se están haciendo en la Región<sup>83</sup> deberían profundizarse y extenderse.

*Mejoramiento de la articulación en todas las instancias en que se vincula la educación inicial con otros sectores*

Considerando que el paradigma esencial que plantea la Convención de los Derechos del Niño es su concepción como una persona integrada que evoluciona en una permanente continuidad, se hace necesario generar y/o perfeccionar las instancias que favorezcan la integración de los diferentes sectores y programas acorde a esta concepción. Ello implica entre otros;

- generar instancias de coordinación a niveles nacionales, intermedios y locales, donde los diferentes organismos que actúan en el sector diagnostiquen, planifiquen y evalúen el trabajo con la infancia;
- diseñar currículos nacionales básicos para la educación inicial, que integren todos los objetivos de 0 a 6 años en una sola propuesta, sin hacer divisiones entre los sub-niveles, a fin de facilitar una visión más evolutiva y continua del desarrollo y aprendizaje infantil;
- generar con la educación básica, instancias de integración permanente a través de coordinación de los directivos a nivel nacional, intermedio y local; perfeccionamiento común de educadores de ambos niveles, y conocimiento y difusión de las experiencias que se desarrollan en una línea de articulación.

Este conjunto de tareas pendientes, todas gravitacionales en el desarrollo presente y futuro de la educación inicial latinoamericana, hacen necesario una formación y especialización mayor y mejor de los educadores del nivel, línea que planteamos a continuación, como una base para la discusión al respecto.

En Chile, JUNJI está haciendo un proyecto de este tipo. En Colombia, el Proyecto Costa Atlántica también ha realizado acciones de este tipo.

## Los desafíos cuantitativos y cualitativos de la educación inicial latinoamericana, y los requerimientos que se desprenden a los profesionales del sector

### *Los desafíos en el ámbito cuantitativo.*

Dos son los principales indicadores que establecen metas importantes a superar en el ámbito cuantitativo: por una parte, la cobertura general de atención a niños de 0 a 6 años alcanzada por la Región, y por otra, el porcentaje de niños en pobreza o con otras necesidades prioritarias que no han sido recibidos por el sistema.

Respecto al primer indicador, si bien es cierto que para 1996 se estima llegar a un 20% de la población de 0 a 6 años a través de toda la oferta pública y privada, es evidente que es aún una cifra deseable de aumentar, sobre todo si se considera que no cubre a la totalidad de los sectores más necesitados (pobreza, indígenas, discapacitados, etc.). A su vez, cabría señalar, que la distribución de esta atención por niveles etáreos es muy heterogénea: la mayoría se concentra en los niños de 5 a 6 años, y la menor en los de 0 a 2 años.

En lo que se refiere a los sectores de pobreza, no hay estadística al respecto a pesar de lo importante del tema, pero se puede derivar que gran parte de la población preescolar no-atendida es pobre e indigente.

Ambos indicadores hacen ver la necesidad de continuar implementando la cobertura con modalidades válidas para los requerimientos de esa población infantil, pero asegurando la calidad y permanencia de los niños en los programas<sup>4</sup>, de manera que se puedan efectivamente revertir los efectos negativos de la pobreza. Esta necesidad, en función a la especialización de los profesionales, implica por un parte, tener un especial conocimiento del trabajo con estos sectores (psico-socio-cultural), para ser capaz de potenciar sus recursos en programas integrales de atención a la infancia que respondan efectivamente a sus necesidades. Por otra, significa poder generar modalidades válidas para poder atender con cierta prontitud, pero calidad, esta importante población infantil aún no atendida. Ello implica por ejemplo, poder emplear los recursos que ofrece la tecnología actual en el ámbito de la educación a los párvulos y sus familias.

### *Los desafíos en el ámbito cualitativo.*

Junto con la preocupación de aumentar la cobertura en especial en los sectores más necesitados, se desprenden así mismo un conjunto de desafíos para toda la atención actualmente implementada y la que continúe estableciéndose. Estos retos fundamentales para que el nivel se optimice permanentemente, y para continuar contando con la voluntad política y económica de invertir en el sector, se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

#### *De tipo internos*

- a) Continuar preocupándose que todo currículo que se desarrolle, ya sea en el área convencional o no-convencional<sup>85</sup>, mantenga aquellos criterios de calidad, que son inherentes al nivel; es decir, propiciadores de un rol activo, y constructivo del niño en sus aprendizajes, basado en el juego como metodología básica, con un enfoque integral, flexible y respetuoso de las características y necesidades de los niños, lo que, unido a un enfoque participativo de toda la comunidad educativa, configura al niño como eje y centro del quehacer educacional. A ello se agrega la importancia de avanzar más significativamente en la relevancia de los objetivos y actividades que se plantean, a fin de desencadenar aprendizajes realmente determinantes en aspectos claves del desarrollo, como sería por ejemplo, todo lo vinculado a un pensamiento de calidad.
- b) Estar abiertos permanentemente a detectar las necesidades que surgen de aquellos aspectos dinámicos que la sociedad, la cultura y los propio niños y sus familias van manifestando, incorporándolas en los currículos a través de criterios de calidad educacionales, de manera que éstos se re vitalicen con las demandas que las personas y los tiempos van requiriendo. Esto significa, por ejemplo, que en la actualidad acorde a una perspectiva latinoamericana, el planteamiento de una pertinencia cultural de los currículos se visualiza como un área fundamental de atender, junto con la preocupación ambiental, el

Esta observación se hace considerando los antecedentes que entrega el informe *Educación y Conocimiento* de CEPAL/UNESCO, sobre los beneficios comprobados de la educación preescolar, donde se señala que: "la duración de los programas es un factor importante de su eficiencia; un programa de 3 a 4 años es óptimo, y uno de sólo un año tiene escasos beneficios". (Pág. 226)

<sup>15</sup> Empleamos esta terminología a pesar que consideramos que es inadecuada, acorde a una investigación histórica que hemos hecho sobre el tema.

acceso a la tecnología, y la generación en general de aprendizajes verdaderamente relevantes y significativos, aspectos todos que deberían ser incorporados en los diferentes programas parvularios.

- e) A partir de la sustentación de los criterios de calidad inherentes al nivel, se hace necesario profundizar el de flexibilidad o de diversificación curricular, de manera de atender en forma más pertinente las características diferentes de los niños y sus familias. Este planteamiento no significa solo crear alternativas de atención diferenciadas por grupo-objetivo, como sería el atender párvulos de comunidades agrícolas o indígenas, sino descentralizar o, mejor aún, contextualizar todos los currículos parvularios en aquellos aspectos que sean necesarios de hacer. Por ejemplo, se visualiza la importancia de un trabajo de este tipo, en especial en el ámbito urbano, asumiendo todo lo que aporta la vida en las ciudades, pero a la vez, abordando los temas de contaminación.
- d) Generar y/o optimizar los sistemas necesarios para el seguimiento, sistematización y evaluación de los programas que se desarrollan a fin de retroalimentarlos, y también, para entregar antecedentes que sustenten sólidamente el aporte del nivel al país. Para este punto, es esencial la preparación de los propios educadores en este ámbito, de manera, que aporten el enfoque educativo a esta área, que habitualmente ha sido campo de otros profesionales, haciendo esfuerzos de trabajo integrado entre las universidades, los centros de investigación y las instituciones ejecutoras de programas de atención a los párvulos.
- e) Desarrollar nuevos currículos tanto en el área convencional como no-convencional, que aporten significativamente a solucionar los problemas derivados de la realidad social latinoamericana y nacional. Esto significa continuar creando currículos, ya sean de tipo propuesto o de autodeterminación en el área de lo convencional, que asuman la realidad de contar con importantes grupos de niños a atender, aprovechando las posibilidades que entrega el medio natural y sócio-cultural de Latinoamérica, dejando de lado la aplicación indiscriminada de modelos surgidos de otras realidades, que difieren de las nuestras. Por otra parte, implica también continuar desarrollando programas no-convencionales de atención a párvulos, en respuesta a necesidades diferentes que experimentan ellos y sus familias, frente a las cuales no responden siempre las alternativas convencionales, y puedan incorporar por ejemplo, las grandes poblaciones infantiles aún no atendidas, pero con alternativas pedagógicas de calidad. Para ello, se visualiza la necesidad de una mayor incorporación de los medios de comunicación social.
- f) Continuar profundizando al saber acumulado específico del sector, a través de la investigación y teorización de los temas relevantes y propios. Este desafío involucra un importante llamado a las instituciones y a los profesionales, en cuanto a favorecer una formación que genere este tipo de actividad, y que vaya profundizando en los temas relevantes para el desarrollo de la educación parvularia latinoamericana. Al respecto, cabe señalar que las principales investigaciones desarrolladas en la Región sobre los temas fundamentales del nivel han sido elaboradas básicamente por otros profesionales, que siendo competentes en sus áreas, no tienen el conocimiento del saber específico educacional, por lo que hay limitaciones en este ámbito. A su vez, dada la escasez de recursos para la investigación existente en la Región, se hace necesario abordar conjuntamente con las instituciones del sector, los problemas relevantes que se tienen, como son: el aporte de la educación parvularia a través de sus diferentes opciones, el desarrollo diferencial de los niños, las implicaciones de una educación parvularia de calidad en el avance de los países, los efectos de la políticas educacionales en el desarrollo del nivel etc., dejando de lado aspectos puntuales, que no aportan a lo sustancial del sector.
- g) Abordar en profundidad en la formación y perfeccionamiento de los educadores, los grandes temas que caracterizan a la población infantil latinoamericana, a sus familias y comunidades. Estos son principalmente: el tema de la pobreza desde sus diferentes dimensiones, de las diversidades culturales, de los párvulos discapacitados, de la participación familiar y comunitaria, del acceso a la tecnología, y de la conservación del medio-ambiente. A su vez, los problemas de género, de la democracia y de los derechos humanos se detectan como nuevos temas a abordar y/o profundizar.

#### *De tipo externos*

Assumiendo la realidad, que la educación parvularia es un subsistema que depende del desarrollo histórico, político, económico, social/cultural y educacional de cada país y de la Región en general, se hace necesario:

- a) Profundizar los antecedentes y argumentos que sustentan el quehacer educacional en este campo pero, a la vez, tener la capacidad de sintetizarlos en trabajos y comunicaciones accesibles a otros sectores. Al respecto, se hace necesario, junto con una calidad de los antecedentes y argumentos que se esgrimen, una capacidad de síntesis y de comunicación de los fundamentos que sustentan este nivel, lo que dice

relación con el desarrollo de competencias en este sentido, de manera de hacer más "aprehendible" el discurso pedagógico.

- b) Ampliar la formación y el perfeccionamiento en las áreas históricas, políticas, sociales y culturales, de lo que se ha realizado hasta el momento, manejando los paradigmas y estrategias básicos de cada una de ellas. De esta manera, se podrá abordar con una perspectiva más interdisciplinaria el tema de la educación parvularia, lo que facilitará su orientación y sustentación. Esto implica, también, abrirse a mayores y nuevos trabajos de este tipo, que aborden las muchas áreas de trabajo que este sector tiene, sin desdibujar lo propio del campo específico, ya que como se ha señalado, la educación parvularia es de amplio interés de todos los sectores en la actualidad, lo que la hace ser materia de investigación de todos ellos. Siendo válido todo estudio que desee optimizar este quehacer, y más aún, cuando se trata de niños en una etapa clave de su existencia, es igualmente necesario ser parte de esos trabajos, de manera a ofrecer las orientaciones adecuadas y evitar distorsiones sobre el nivel.

En síntesis, de este conjunto de necesidades de avance de la educación inicial en la Región, que se constituyen en desafíos cuantitativos y cualitativos a atender, emanan una serie de implicaciones que sustentan la importancia de una óptima formación y especialización del educador de párvulos o profesional educativo del nivel, que le permita asumir funciones que van más allá de la atención directa de niños en el jardín infantil.

### **A Modo de Conclusión**

En el trabajo precedente, hemos abordado el tema de la formación de los educadores de la Región, desde una perspectiva amplia relacionada tanto con la heterogeneidad existente, hasta las tareas pendientes y sus implicaciones en la formación. Si bien es cierto, pensamos que el educador especializado del nivel es insustituible en el desarrollo del sector, ello no implica no valorar el aporte de los demás agentes educativos y de otros profesionales, como lo hemos planteado reiteradamente en este documento. Todos ellos ocupan y deben continuar desarrollando un rol importante en este quehacer.

El énfasis que hemos puesto en el rol del educador, es por la situación actual en que se encuentra: desconocido, disminuido, abandonado en muchos casos, a pesar de estar presente en el desarrollo del sector más de un siglo en Latinoamérica, a pesar de haber instalado este nivel en épocas de gran adversidad y desconocimiento al nivel. A los tantos educadores que han permitido que hoy tengamos una institucionalidad básica en el sector, factible de mejorar, hemos querido hacer un homenaje, expresado en un mayor apoyo a la labor de quienes les continúan en un contexto de un siglo que se acaba y del inicio de un milenio, que esperamos les posibilite a los niños del mañana mejores destinos.

Por último, como sugerencia final e integradora de todas las aspiraciones que se plantean en este trabajo, pensamos que el aporte más significativo que pueden hacer todos los que tienen algún tipo de vínculos con el campo de la educación en América Latina y el Caribe, dice relación con incorporar la educación inicial efectivamente dentro de la agenda de trabajo de todos los grandes temas que dicen relación con el sector. El campo de las políticas educacionales, su financiamiento, la formación y perfeccionamiento de los recursos humanos, la administración de las instituciones, la calidad y evaluación de los programas y aprendizajes etc. son todos ámbitos que competen igualmente a la educación inicial por obvio que sea esta aseveración; el quehacer concreto ha mostrado que en este siglo reiteradamente se la ha dejado afuera de estos temas, hecho que junto a otros ha significado su desarrollo en forma intermitente, irregular, llevando a la heterogeneidad existente, que no siempre responde a diversidades explícitamente consideradas, sino a los impulsos discontinuados, que por momento diferentes conductores le han dado.

Quienes nos desempeñamos en el sector, esperamos que en el nuevo siglo el tema de la educación inicial esté en la agenda permanente de los grandes temas de la Región, y se le dé el mismo tratamiento de reflexión, estudio, acción e inversión que cada nivel del sistema educativo se merece para favorecer un educando, que es único, y que tiene el derecho a una educación permanente, oportuna y pertinente desde que nace.

Esa es la gran tarea de Latinoamérica, a la cual los educadores seguiremos convocando, como lo ha sido por más de siglo en la Región, en una perspectiva cada vez más macro, pero sin perder la especificidad de nuestro propio saber: es decir la pedagogía de párvulos.

### **Bibliografía**

CORMACK, M.; FUJIMOTO, Gaby. 1993: *Estado del Arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe*. O.E.A., Washington.



- O.E.A; 1991. *Atención integral al niño menor de seis años: experiencias en Latinoamérica*. Informe final, México.
- OEA/JUNJI; 1993. *Desarrollo de una Atención Integral Pertinente a América Latina: Primer Simposio Latinoamericano de Educación Parvularia*, Chile.
- OEA/Ministerio de Educación: 1994. *Segundo Simposio Latinoamericano: Participación familiar y comunitaria para la atención integral del niño menor de seis años*. Lima, Perú.
- OEA/Ministerio de Educación Pública: 1995. *Tercer Simposio Latinoamericano: Programas de desarrollo integral para la infancia en contextos de pobreza*, San José, Costa Rica.
- OEA: 1996; *Memorias: La atención Integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas: Seminario - Taller realizado en Ecuador en 1992*. Dossier, Stgo de Chile.
- PERALTA, V., 1988: El Desarrollo Cualitativo de la Educación Parvularia en Latinoamérica. Una exigencia esencial de su Expansión Cualitativa en *La Educación Preescolar en Chile y en América Latina*, e.P.U., Chile.
- PERALTA, V.; 1996: *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural. Una aproximación desde la Educación Infantil y Superior*. Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- PERALTA, Victoria: 1996; *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica. Un análisis de estudios realizados y propuestas para su continuidad*. O.E.A., Dossier, Santiago de Chile.
- PERALTA, V. y E.Larraguibel: 1996; *Panorama general sobre el cuidado y la educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. Una primera aproximación*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- PIDEE/CEDIAL: 1991; *Infancia en América Latina. Boletín Bibliográfico y Documental*. Volumen I, N° 1, Diciembre, Santiago de Chile.
- PIDEE/CEDIAL. 1992; *Infancia en América Latina. Boletín Bibliográfico y Documental*. Volumen II, N° 2, Septiembre, Santiago de Chile.

# Propostas de avaliação de sistemas de formação de profissionais de educação infantil e de capacitação em serviço

10

## MESA-REDONDA

### Expositores:

Maria Cristina Corrêa Figueira  
Maria da Graça Souza Horn  
Maria Eugenia Paniagua

### Coordenação:

Catalina Rodrigues Machuda de Merino

# SISTEMAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO. UMA AVALIAÇÃO (IM)POSSÍVEL?

*Maria Cristina Corrêa Figueira*

## **Introdução**

Articular a formação inicial de educadores de infância na Escola Superior de Educação de Setúbal e a capacitação em serviço dos profissionais que trabalham no terreno, tal o grande desafio que se coloca à instituição formadora.

Partindo dos princípios da epistemologia genética de Piaget, acerca da construção do conhecimento por parte daquele que aprende, e dos contributos da teoria de Vygotsky acerca do papel fundamental da interação social nessa construção, procura-se articular nos tempos de prática pedagógica um trabalho simultâneo de formação de alunos e de profissionais (educadores-cooperantes).

Através de um modelo interaccionista válido de um ponto de vista desenvolvimentista, os alunos e os educadores-cooperantes aprendem pela sua própria acção e num contexto relacionai de trocas cognitivas e emocionais.

Pretende-se, com a participação de todos os intervenientes, produzir conhecimentos sobre a qualidade de formação dos futuros profissionais e sobre a produção de inovação na educação da infância.

Um processo de investigação-acção que se constrói e se re-constrói ano após ano e cuja difícil avaliação nos faz reflectir sobre o problema da construção da identidade profissional e de um "saber-fazer" sólido, teórico e prático, que assente sobre um "saber-ser", reflectido e dialogante, eixo central da problemática da formação de profissionais de educação de infância.

## **Sistemas de formação de profissionais de educação infantil e de capacitação em serviço. Uma avaliação (im)possível?**

Foi em 1986 que a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal iniciou as suas actividades. Em Portugal, o ensino superior é ministrado nas Universidades e nos Institutos Politécnicos. O Ensino Superior, de uma forma geral, deve procurar preservar o "saber" já adquirido, transmitir esse "saber" e desenvolver novo "saber". Esse saber inclui "saber científico" e "saber profissional".

A característica principal do Ensino Superior Politécnico é, sem descurar o "saber científico", colocar maior ênfase na vertente profissionalizante do "saber", combinando-a com uma perspectiva de animação socioeducativa e de trabalho com a comunidade.

O Ensino Superior Politécnico, por meio de uma rede nacional de Escolas Superiores, recobre múltiplas áreas de formação tecnológica e científica. As Escolas Superiores de Educação formam principalmente professores de diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao nível preparatório (12-14 anos), e asseguram formação especializada, através de Cursos Superiores Especializados em diferentes áreas científicas.

O Curso de Educadores de Infância é um curso de três anos para alunos que completaram o ensino secundário e pretende formar profissionais capazes de trabalhar com crianças do nível etário entre 0-6 anos. Embora não especificamente preparados para tal, os educadores de infância ainda trabalham em áreas de educação não-formal (bibliotecas, ludotecas, museus, hospitais pediátricos, centros de animação infantil, internatos) e com outros grupos etários, nomeadamente em actividades de tempos livres para crianças e jovens.

O currículo de formação da ESE procura, durante o 1º ano, incidir na pessoa do educador, nos aspectos mais directamente relacionados com as suas capacidades pessoais e relacionais, apresentando-lhe a ESE como um contexto educativo seguro e acolhedor, propício ao desenvolvimento de relações interpessoais gratificantes e calorosas.

Por isso, os tempos de trabalho de terreno (prática pedagógica) - 4 semanas - procuram apoiar, nesse clima, os primeiros contactos com o mundo do trabalho profissional.

Num primeiro momento, os alunos, divididos em grupos de 7 a 8, vão ser colocados numa comunidade local no distrito onde permanecem durante uma semana, apoiados pela respectiva autarquia. Procuram identificar os fenómenos educativos comunitários por meio das relações de vida que os contextualizam, estudando as características da comunidade. Esse tempo, chamado de Actividades Interculturais, vai ser o primeiro

contacto desccntrado com a realidade da educação e a porta de entrada para as semanas seguintes de Actividades em Contextos Educativos Diversificados.

Os alunos vão, então, tomar contacto com contextos não-formais ou informais de educação. Visitando e fazendo permanências em ludotecas, bibliotecas infantis, parques abertos, actividades de tempos livres para crianças de idade escolar, internatos, centros de animação infantil, hospitais pediátricos, amas e creches familiares, e outros, vão aperceber-se da importância dos valores educativos comunitários e exteriores à escola-instituição, desenvolvendo perspectivas de ecoformação. De referir que procuramos, no entanto, seleccionar locais em que trabalham educadores de infância e que constituem, portanto, potenciais campos de trabalho profissional para além das respostas tradicionais de educação pré-escolar (creches e jardins de infância).

Essas semanas comportam um dia de trabalho de reflexão, troca e discussão na escola, de forma a permitir o enriquecimento das experiências vividas e a crítica facilitadora dos processos de mudança.

No 2º ano, o tema central que integra as componentes científico-pedagógicas vai ser "A Criança na 1ª Infância (0-3 anos)".

Por isso, a Prática Pedagógica decorre em creches e jardins de infância durante dois períodos continuados de quatro semanas, no 1º semestre, e de 6 semanas, no 2º semestre, em trabalho com criança desse grupo etário. No 3º ano, o tema integrador é "A Criança na 2ª Infância (3-6 anos)" e a Prática Pedagógica decorre em jardins de infância durante dois períodos continuados de 6 semanas, no 1º semestre, e de 8 semanas no 2º semestre.

A Prática Pedagógica é sempre acompanhada por um trabalho semanal de reflexão e de problematização das situações vividas, com discussão em grupo e com a participação dos professores responsáveis.

O Curso de Educadores de Infância pretende conciliar as exigências de nível científico com uma forte componente de Prática Pedagógica que funciona como integradora das disciplinas teóricas e como eixo da interdisciplinaridade desejável, com referências permanentes ao perfil do profissional a formar.

Por isso, foi sempre nossa preocupação articular a formação inicial com a formação contínua, sabendo que só pela melhoria dos equipamentos educativos poderíamos assegurar as condições desejáveis da Prática Pedagógica, garantindo, em simultâneo, a formação dos nossos alunos e o crescimento humano e profissional dos professores cooperantes: aqueles que recebem os nossos alunos em estágio.

A consciência da necessidade de formação contínua vai levar-nos a organizar, nessa perspectiva, programas de trabalho regular com os cooperantes.

Era, inicialmente, um tempo de experiências e de incertezas em que todos, orientadores da Escola, cooperantes e alunos, embarcávamos em conjunto nessa aventura de estruturar a Prática, na *prática*, com a consciência embora de que se trata - e cito a afirmação de Isabel Alarcão, do Centro de Formação Integrada de Professores da Universidade de Aveiro, falando sobre Prática Pedagógica, de "um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contexto instáveis, indeterminados e complexos... e exige uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala em "back-talk".

A experiência reflectida, e avaliada, ano após ano, o amadurecimento dos nossos processos de trabalho, o pressionamento das circunstâncias de contexto, vão levar-nos a concluir da necessidade de encontrar formas de organizar a própria prática e a formação de cooperantes numa óptica mais adequada à perspectiva construtivista e desenvolvimentista que defendemos para a actuação pedagógica dos educadores.

Piaget falou no *conhecimento social* que é transmitido *por aqueles que sabem*: nome de coisas, factos, normas de comportamento. Mas falou também do *conhecimento lógico-matemático*, esse que é construído *por cada um que aprende* e que permite compreender as relações entre coisas, acontecimentos e pessoas.

Tal como as crianças, os adultos aprendem conceitos e tarefas complexas realizando-as, reflectindo e discutindo sobre elas.

Tratava-se, então, de estruturar a formação dos educadores cooperantes de tal forma que se sentissem parceiros autênticos, co-responsáveis pela formação dos nossos alunos, numa palavra, que aprendessem pela sua acção a gerir a sua própria formação e a formação dos alunos que lhes estavam confiados.

Assim, no ano letivo de 1992/93, propusemos aos nossos cooperantes um programa de formação a desenvolver entre novembro e junho, com um total de 188 horas de formação, das quais cerca de 80 foram passadas em trabalho em grupo, informação teórica e partilha de experiências com o apoio da equipa de formadores (sessões teóricas) e as restantes em trabalho directo com os alunos que lhes estavam entregues (sessões práticas).

A equipa de formadores era constituída por mim própria, enquanto coordenadora da Prática Pedagógica, além de duas educadoras responsáveis pela formação dos alunos ESE, um professor de Psicologia, um professor de Expressão Dramática e um professor de Língua.

Os objectivos do curso foram assim definidos:

- Promover aprendizagem activa, através de oportunidades de aprender com os outros, pela resolução de problemas e trabalho cooperativo.
- Desocultar as capacidades potenciais dos diferentes intervenientes, a partir de lideranças partilhadas.
- Proporcionar um quadro amplo de apoios mútuos com oportunidade para ouvir, participar e exprimir pontos de vista.
- Garantir apoio emocional pela valorização das idéias e experiências pessoais.
- Reconhecer que a maior parte das pessoas têm preocupações, dúvidas, ansiedades e sentimentos de incapacidade, e partilhar formas de as ultrapassar ou de lidar com elas.
- Promover a participação, abertura e partilha, através de um trabalho de grupo que funcione como um modelo de trabalho com colegas e pais.
- Desenvolver competências de liderança e orientação pedagógica.
- Produzir inovação pedagógica, contribuindo para a mudança das práticas educativas.

Com estas perspectivas, os conteúdos do trabalho, semana após semana, levaram os educadores a reflectir, num primeiro tempo, sobre si próprios, reconhecendo-se como pessoas e aprendendo a interagir com os outros; depois, sobre o próprio conceito de aprendizagem, as suas práticas educativas, os conceitos de desenvolvimento curricular. Partilharam as suas práticas de observação e registo como forma de regular e inovar o seu trabalho com as crianças.

As sessões, que duravam 4 horas (uma tarde/semana), decorriam em ambiente de grande informalidade e convívio, permitindo estruturar relações pessoais de segurança e de prazer, com reforço de auto-estima.

Como refere L. Katz (1977), "o princípio da congruência" aponta para que os educadores devem ser tratados de acordo com os princípios de desenvolvimento que eles próprios utilizam com as crianças: respeitar as capacidades dos adultos de fazerem boas escolhas por si mesmo aumenta o seu respeito pelas competências das crianças.

Por isso, quando se aproximou o primeiro tempo de prática - dezembro - os educadores cooperantes prepararam eles próprios as sessões semanais de gestão da formação dos alunos, construindo os instrumentos de trabalho e planeando as sessões.

Durante as semanas de prática, os alunos estão no trabalho directo de segunda-feira a sexta-feira. Na quinta-feira à tarde, educadores cooperantes e alunos reúnem-se durante 4 horas, trabalham em grupo os temas escolhidos, trocam experiências, discutem em plenário e depois avaliam a semana que passou e planeiam a seguinte.

De facto, os educadores cooperantes, ao longo de um ano de trabalho, vão aprender a gerir a formação dos alunos, gerindo eles próprios, semana após semana, a sua formação, discutindo e reflectindo em grupo sobre as suas vivências e experiências de trabalho, acreditando e praticando, conforme diz Piaget, que o "conhecimento é construído pelo aprendiz através da acção sobre o seu meio ambiente e em interacção com os seus pares" (Piaget, 1980).

O nosso objectivo era o de facilitar o seu crescimento pessoal e em grupo e não o de treinar competências específicas. Neste modelo, o desenvolvimento da iniciativa do educador era valorizado num clima de autonomia e de confiança, baseado no reconhecimento das competências e no respeito mútuo.

Os educadores cooperantes são chamados a tomar decisões e a fazer escolhas para os momentos de formação em comum com os alunos, a partir das suas próprias experiências enquanto formandos, responsabilizando-se crescentemente pelos tempos de preparação e avaliação das actividades da prática. Da mesma forma, os alunos vão também aprender acerca da educação e da aprendizagem.

Desempenhando o papel de educadores, observando o que acontece, discutindo diversas possibilidades com os educadores mais experimentados, que são os cooperantes e os orientadores da ESE, vão proporcionar-se como *peças que sabem* e são capazes de fazer escolhas adequadas para si próprias e para as crianças.

Como são ainda aprendizes, num primeiro contacto com a profissão, necessitam também de orientações consistentes - *conhecimento social* - que clarifiquem as expectativas para o seu trabalho e os apoiem nas iniciativas a tomar.

Este papel relevante é aqui assumido pelos educadores cooperantes que com eles planificam o trabalho, lhes fornecem suporte teórico e lhes vão concedendo crescente autonomia na acção directa com as crianças.

À medida que os alunos vão sendo capazes de construir o seu conhecimento, através da reflexão da prática e do desafio para crescerem tomando decisões e fazendo escolhas, vão necessitando cada vez menos de orientação directa e os educadores cooperantes são percebidos como facilitadores e como colegas com quem apetece crescer.

Os alunos tal como as crianças que lhes são entregues, vão aprender por *informação teórica* com os que já sabem - os educadores cooperantes e os professores da escola - e através de reflexão e discussão com os seus pares que estão num processo semelhante de construção.

Aprender pela prática, no terreno, comporta, assim, uma relação que proporciona:

- uma motivação intrínseca para aprender activamente pela invenção e pela negociação com os seus parceiros no terreno;
- uma possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, observando as respostas das crianças;
- uma reflexão com colegas e outros adultos que funcionam como facilitadores do crescimento pessoal.

Aprender vai, então, significar construir e reconstruir autonomamente práticas educativas. Através de um modelo conscientemente interaccionista e desenvolvimentista, os alunos percebem-se como indivíduos que aprendem pela sua própria acção, e em contextos de relação com os outros, como "aprendizes-construtores" que serão chamados a servirem, da mesma forma, de facilitadores dos processos autónomos de aprendizagem das próprias crianças.

Este modelo construtivista vai afectar os próprios cooperantes, que sendo percebidos pelos colegas e pelos alunos como dignos de confiança e de respeito, desenvolvem novas competências, aceitam os contributos dos outros, tornam-se crescentemente críticos, resolvem problemas e assumem-se como agentes de mudança.

Por isso, a prática pedagógica dos alunos, em vez de suscitar a reprodução das práticas educativas é, ela própria, motivadora de mudança, oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional que afecta, de diferentes formas, mas igualmente enriquecedoras, os alunos, os cooperantes e os professores orientadores daESE.

Em resumo, o modelo de formação que construímos permitiu, na realidade, mudanças qualitativas importantes em diferentes níveis:

- nas práticas de educação pré-escolar desenvolvidas pelos educadores nas instituições do distrito;
- na percepção que os educadores têm de si próprios, enquanto agentes de mudança e gestores de formação pelo reconhecimento institucional da importância científica do trabalho que desenvolvem, dando-lhes voz activa na formação dos alunos;
- na formação dos alunos que deixa de ser centrada em exclusivo na escola e nos seus professores, passando a ser gerida num colectivo em que os profissionais têm um papel decisivo;
- na experiência vivida pelos alunos de crescimento pessoal e profissional através de relações gratificantes e de aprendizagens interactivas, como modelo de futuras relações no trabalho com as crianças;
- na dimensão formativa da própria escola, que se abre para uma perspectiva de animação socioeducativa da comunidade e aceita a parceria do terreno.

A avaliação desse projecto de formação, construído como um processo de aprendizagem colectiva e de investigação-acção, não é tarefa fácil.

O curso pretendia desenvolver nos formandos capacidades de:

- auto-aprendizagem, através de oportunidades de aprender com os outros, resolvendo problemas e trabalhando cooperativamente;
- participação e partilha de saberes, através de trabalho interpessoal e de grupo;
- liderança e orientação pedagógica;
- inovação e mudança de práticas educativas;
- gestão de formação, integrando adequadamente teoria e prática.

Para além de avaliações regulares conjuntas, enquanto processo de regulação do trabalho desenvolvido, os formandos foram chamados a:

- gerir, rotativamente e com supervisão, o trabalho dos alunos em grupo;
- planear e avaliar, individualmente, com os alunos o trabalho pedagógico.

No final do curso, os educadores-formandos realizaram relatórios individuais sobre os alunos que lhes estavam confiados, com análise crítica dos seus desempenhos e dos seus percursos de formação, em relação com os contributos do curso.

No seminário final da avaliação, foi pedido aos educadores-formandos, sob a forma de jogo que garantisse o anonimato, que avaliassem qualitativamente a sua própria dinâmica de participação no trabalho

desenvolvido e, igualmente, a dos colegas, a partir de parâmetros que lhes foram fornecidos. Esse trabalho constitui uma forma interessante de auto e heteroavaliação, com tomada de consciência, individual e em grupo, dos investimentos realizados.

Igualmente foram avaliadas:

- a pertinência dos exercícios realizados;
- as aprendizagens realizadas;
- as interações estabelecidas;
- as competências de tutoria e gestão de formação que exerceram com integração de teoria e prática.

A avaliação dos participantes foi francamente positiva. As aprendizagens realizadas e o prazer experimentado estavam de mãos dadas; competências profissionais acrescentadas e auto-estima reforçada foram as principais referências que os participantes unanimemente produziram.

E como avaliar o impacto da formação inicial nos jovens que entram numa ESE, vindos do ensino secundário, e que saem após três anos transformados em profissionais de corpo inteiro?

Está neste momento em curso um trabalho de avaliação do Curso de Educadores que pretende analisar os perfis de entrada e os perfis de saída e dar conta das mudanças de representações sobre a infância, sobre si próprios e sobre o trabalho/profissão.

Independentemente da importância de um trabalho em moldes científicos, que permita validar as intenções ou as evidências empíricas, penso poder afirmar que o currículo, tal como está estruturado, é facilitador de uma profunda mudança nos jovens que são formados na Escola Superior de Educação.

As representações idealizadas da infância com que chegam à Escola vão-se transformando, ao longo do curso, numa perspectiva profissional dos problemas pedagógicos.

A criança e os seus contextos educativos, as interações sociais que servem de suporte a um desenvolvimento auto-construído, e uma atitude conscientemente assumida de crença na reciprocidade, como base de crescimento da criança e do educador, vão constituir o eixo de uma identidade profissional que se afirma no trabalho que vão desenvolver no terreno e no diálogo com os seus pares.

Ano após ano, novas reflexões e novos desafios se colocam no trabalho formativo e na articulação com a capacitação em serviço dos educadores de infância.

A descoberta do interesse da noção de parceria na articulação entre formação inicial e contínua é uma ideia-chave que orienta o nosso trabalho.

Propor novas modalidades que sirvam de suporte a práticas renovadas e facilitem a construção partilhada da inovação, tal a função que claramente assumimos. Actualmente, é à roda da construção de diários pedagógicos, como forma de problematizar a prática e de procurar pistas para reflectir e solucionar problemas do dia-a-dia, que o trabalho com alunos e com cooperantes se centra. A procura da qualidade na formação é um trabalho longo, em permanente evolução e que faz apelo à criatividade e à capacidade de inovação.

Formar professores felizes... um objectivo e um desejo que exprimimos abertamente na proposta curricular para o nosso curso.

Termino com o testemunho de uma aluna do 3º ano que, em 1993, falava assim do seu estágio:

*Normalmente, chego ao meu local de estágio com as dúvidas e as certezas de quem descobre um novo ambiente.*

*Levo aquilo que sou e sei. Espero.*

*Recebo em troca o sabor de momentos únicos, sentidos e partilhados, que acrescentam àquilo que sou e sei, aquilo que virei a ser e a saber.*

## **Bibliografia**

BRUCE T. (1990) *Early Childhood Education*. Great Britain, Hodder and Staughton.

DRUMMOND M. J.; LALLY M.; PUCH G. (1989; *Working with children: Developing a curriculum for early years: A Learning pack for people who work with children*. London., National Children's Bureau, cop.

JONES E. (1986). *Teaching adults: an active learning approach*. Washington D.C., Naeyc.

JONES E. (1993). *Growing Teachers: partnerships in staff development*. Washington D.C., Naeyc.

MASLOW A. (1962). *Toward a Psychology of being*. New York, Van Nostrand Reinhold.

- PETERSON R.; FELTON-COLLINS U. (1986). *The Piaget handbook for teachers and parents*. New York, Teacher College Press.
- SIGUAN M. (Coord.) (1987). *Actualidad de L. Vygotsky*. Barcelona, Antropos Editorial del Hombre.
- WOOD D. (1993). *How children think and learn*. Great Britain, Blackwell.

## **PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO**

*Maria da Graça Souza Horn*

Dando início a minha fala, como expositora da mesa-redonda "Propostas de avaliação de sistemas de formação de profissionais de educação infantil e de capacitação em serviço", gostaria de destacar que o núcleo de meu trabalho e o relato de uma experiência vivida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como coordenadora e professora de um Curso de Formação para educadores populares, junto às professoras Leni Dornelles e Jane Felipe. Assim sendo, faço um recorte do tema maior desta mesa-redonda, enfocando mais especificamente a formação permanente de educadores populares. Organizei minha fala apontando, em um primeiro momento, o contexto onde se insere a maioria dos educadores atuantes em creches comunitárias e lares vicinais de Porto Alegre; em um segundo momento, caracterizo e descrevo rapidamente o curso em si e, por último, aponto possíveis encaminhamentos, em que a parceria com a Universidade pública e com outros órgãos governamentais e não-governamentais possa contribuir de modo sistemático para a elaboração de políticas públicas capazes de intervir na dura realidade da infância nas camadas empobrecidas da população.

Arelada às questões de pobreza, a necessidade cada vez maior de um lugar seguro para deixar as crianças, faz proliferar, na periferia das grandes cidades, alternativas como a das Creches Comunitárias e dos Lares Vicinais. O surgimento destas formas de atendimento é fruto da organização das comunidades, e da iniciativa particular de mulheres que se dedicam a cuidar de crianças. Por muito tempo se pensou que o trabalho feminino fosse a causa direta e imediata dessa realidade. Estudos realizados, como o da professora Cristina Almeida Filgueiras, da UFMG, intitulado Movimento de Lutas por Creches na Região Metropolitana de Belo Horizonte (1994), apontam, porém, que, além desta causa, estava a questão da pobreza crônica, reforçada pelo crescente desemprego. Assim sendo, é cada vez maior a procura por um lugar onde as crianças possam se alimentar de forma melhor. As comunidades se organizam, pressionam o poder público e lutam desesperadamente por um lugar onde possam atender suas crianças.

O quadro que freqüentemente se delinea aos nossos olhos é o de Creches Comunitárias funcionando em prédios, muitas vezes bem construídos, porém conservados de modo muito precário, em que mulheres trabalham "da forma que podem", no atendimento de muitas crianças, sem material, e com precárias condições de higiene. O despreparo e a falta de formação mínima é o que caracteriza esta realidade. Muitas mulheres fizeram deste o seu trabalho, algumas por absoluta necessidade, conjugando o cuidado de seus filhos com o cuidado dos filhos de outras mulheres para ganhar algum dinheiro com isto. Ser mulher e mãe parece ser habilitação suficiente para desenvolver essa atividade.

Atualmente, em Porto Alegre, dentre as creches comunitárias, existem 80 conveniadas com a Prefeitura Municipal. O Conselho Municipal da Criança e do Adolescente intermediou esse convênio que prevê, dentre outros pontos, o repasse de verbas para pagamento de pessoal e de assessoria pedagógica. É justamente para a questão pedagógica que o trabalho desenvolvido no Curso de Formação para educadores populares se direciona. Isto porque, apesar de a Secretaria de Educação do Município manter profissionais que interferem nessas realidades, buscando uma melhor capacitação de seus profissionais, ainda nos deparamos com muitas dificuldades atreladas à questão. É, na realidade, uma demanda muito grande, com práticas de funcionamento muito sedimentadas e apoiadas em um modelo de agir semelhante ao que cotidianamente essas mulheres seguem com seus filhos em casa, como deles cuidam, como os alimentam, como cuidam de sua higiene. Ora, sabemos que as condições de vida da maioria dessas pessoas são extremamente difíceis, que dispõem de pouco espaço onde morar e que não contam, às vezes, com as mínimas condições de salubridade. A curto prazo é impossível exterminar ou proibir tal atendimento a milhares de crianças, o que



implicaria deixar muitas famílias sem alternativa. Sabemos, outrossim, que as condições sociais e políticas do país legitimam esta forma de atendimento.

Uma das alternativas possíveis, para se iniciar uma intervenção, seria capacitar melhor as pessoas que atuam nesses locais. Sobre esta questão, Maria Malta Campos (1994), na publicação do MEC intitulada "Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil", defende o treinamento em serviço como uma das alternativas possíveis para garantir um atendimento de melhor qualidade às crianças de zero a seis anos. Com a certeza de que não solucionaríamos todos os problemas emergentes dessa situação, porém com a clareza de que alguma possibilidade de mudança exista, decidimos organizar um curso para educadores populares, dentro do programa de Extensão da UFRGS.

### **A possibilidade de intervenção**

O curso de extensão para educadores populares originou-se de observações realizadas, em algumas creches comunitárias de vilas e de lares vicinais de Porto Alegre, pela equipe de educação infantil e da Faculdade de Educação da UFRGS. A observação se deu em função da supervisão nos estágios de sexto, sétimo e oitavo semestre do curso de Pedagogia, habilitação Educação Infantil; da experiência neste tipo de trabalho de uma das professoras da equipe, em atividade desenvolvida na Prefeitura de Porto Alegre, e também em função de pesquisas realizadas sobre Qualidade do Atendimento às Crianças de zero a seis anos no R.G.Sul (1993) e Lares Vicinais (FACED, UFRGS, 1995). Frente à constatação da precariedade do trabalho desenvolvido com as crianças em todas as dimensões, o aspecto que se destacava como o mais preocupante, e talvez como sendo o que permitia uma intervenção no momento, era, principalmente, a falta de conhecimento técnico e preparo para atuar com crianças pequenas, por parte das pessoas encarregadas do atendimento. Assim sendo, pensávamos que a forma mais imediata de atenuar esse quadro seria subsidiar as pessoas que trabalhavam com essas crianças, capacitando-as a desempenhar suas funções com sentido e cunho mais pedagógico, auxiliando-as a construir materiais, com o menor custo possível, a planejar atividades mais atraentes e desafiadoras com esses materiais, para que compreendessem por que e para que se desenvolvem determinadas atividades.

A oportunidade de a universidade intervir e construir um trabalho junto a essa realidade vinha ao encontro também da necessidade, cada vez mais premente, de desempenharmos, enquanto entidade pública, o papel que nos cabe, ou seja, realizar parcerias com os setores mais desprivilegiados socialmente, levando nosso conhecimento à comunidade, hoje tão distanciada da academia. Além disso, essa seria uma forma de aprender um saber que não é o nosso.

Surgiu, então, a idéia de organizarmos um curso de extensão para educadores populares. O dado de que a maioria dessas pessoas tinha baixa escolaridade nos fez pensar no primeiro critério para obter matrícula no curso: demos prioridade à baixa escolaridade. Nossa proposta era trazer para um curso de extensão profissionais que não tinham tido a oportunidade de ser melhor qualificadas para seu trabalho. Sabíamos, de antemão, que muitos fatores haviam contribuído para isso, como dificuldade financeira, falta de informações e iniciativa, enfim, a própria exclusão do acesso a um saber mais organizado.

A partir disso, planejamos o primeiro e o segundo Curso de Extensão para Educadores Populares. A organização inicial do trabalho priorizou dois grandes objetivos:

- participar ativamente como universidade pública da melhoria do atendimento às crianças de zero a seis anos que frequentam os lares vicinais e as creches comunitárias de Porto Alegre;
- entender a prática metodológica desenvolvida nos lares vicinais e creches comunitárias como resultantes das relações sociohistóricas vividas pelos educadores que nela atuam e, a partir disso, contribuir para a transformação dessa realidade, capacitando os profissionais para que trabalhem pedagogicamente com as crianças.

Essas duas metas pautaram-se, principalmente, pelo entendimento de que a universidade pública deve interagir com a comunidade, intervindo em problemáticas que lhe dizem respeito, buscando qualificar as pessoas que têm cotidianamente a responsabilidade de atender a muitas crianças. Tínhamos a clareza de que, não podendo retirá-las desse trabalho, havia a possibilidade de realizar um tipo de formação que lhes possibilitasse, de um modo mais imediato, trabalhar melhor.

Para organizarmos o programa, a idéia era abordar os enfoques sociais, políticos e pedagógicos, o que nos levou a pensar nas temáticas principais, a partir de três grandes blocos:

1) Políticas sociais e comunitárias: creche, lugar de direito: uma abordagem legal e política ;

2) O cotidiano como espaço que busca o educativo :

- descobertas de leituras de mundo: por que pesquisar a realidade?

- o agir pedagógico que parte da realidade;
- buscando ler e escrever com crianças de classes populares;
- a experiência refletida na fala dos educadores populares.

### 3) Questões interdisciplinares:

- sexualidade e infância; arte/educação; educação e saúde pública; a criança e seu desenvolvimento; alimentação alternativa; musicalidade na infância.

Destes grandes temas emergiram dez subtemas, que especificavam os pontos considerados mais significativos dentro da generalidade de cada área. Assim, os conteúdos foram desenvolvidos em encontros semanais com duração de três horas cada um. Frente às necessidades apontadas como prioritárias, alguns foram contemplados com mais de um encontro, perfazendo o total do curso de quarenta e cinco horas.

Os temas trabalhados foram:

- 1 - creche um lugar de direito: questões histórico-sociais;
- 2 - o bebê e suas interações com o mundo;
- 3 - a criança e seu desenvolvimento;
- 4 - a rotina na creche: possibilidades de organização;
- 5 - literatura infantil: uma experiência fascinante;
- 6 - planejando atividades de zero a três anos;
- 7 - atividades e brincadeiras com crianças de três a seis anos: um cotidiano gostoso;
- 8 - sexualidade e infância;
- 9 - a criança e a musicalidade;
- 10 - construindo jogos e brinquedos com sucatas.

Esses encontros foram organizados a partir de dois pontos principais: privilegiar o que os alunos já sabiam sobre os temas enfocados, explicitados principalmente em relatos de suas vivências, e subsidiá-los no que considerávamos básico para um trabalho de mais qualidade junto às crianças. Isso se concretizou na discussão de textos sobre o desenvolvimento infantil e, principalmente, na possibilidade de modificar a prática cotidiana desses trabalhadores. Nossa meta era a de tornar viável o "por que fazer" e o "como fazer". É importante destacar que sempre apontávamos para as reais condições de trabalho das pessoas, buscando valorizar e aproveitar o que já sabiam fazer e as condições materiais existentes para que isto ocorresse. A construção de materiais com sucata, por exemplo, foi um suporte fundamental do enfoque, pois o que para nós parecia muitas vezes óbvio, para muitos desses educadores era uma grande descoberta. Refiro-me a atividades como organizar uma casa de bonecas com caixas de papelão, potes plásticos, garfos e facas descartáveis jogados fora por muitas lanchonetes. Procuramos enfatizar a possibilidade de um trabalho que tivesse como referência básica a organização do espaço e a alternativa do uso de materiais adequados à faixa etária das crianças.

Os profissionais que atuaram como docentes nesses encontros não pertenciam exclusivamente ao quadro de professores da UFGRS. Contávamos com pessoas que atuavam em órgãos públicos, escolas municipais, estaduais e privadas, e com alunas e ex-alunas da graduação em Pedagogia: Habilitação Infantil. Profissionais de diferentes áreas fizeram parte do trabalho. Nossa intenção, ao convidá-los, era ampliar o contacto com diferentes instâncias de atuação e intervenção junto às crianças, bem como enriquecer, nessa interação, nosso próprio trabalho.

### **Refletindo, avaliando e encaminhando algumas propostas que viabilizem a ação da Universidade junto aos movimentos sociais e aos órgãos públicos na elaboração de programas para formação de educadores.**

Após a realização de dois cursos, em 1994 e 1995 respectivamente, e do que ora desenvolvemos neste ano de 1996, nossa avaliação e a dos próprios alunos apontam algumas constatações e encaminhamentos que poderão nortear políticas públicas e prever ações de parceria com a universidade.

Como já frisamos no início, o curso não teve e não tem a pretensão de, por si só, resolver as questões sérias vinculadas à precariedade da situação vivida pelas creches comunitárias. Porém, a reflexão desenvolvida a partir do contacto direto com uma parcela de pessoas que atuam nesta realidade, o fato de interagirmos com outros profissionais que também nela interferem, as pesquisas que realizamos nestes locais, os diálogos mantidos com os alunos do próprio curso nos remeteram a algumas reflexões que, em realidade, não se situam no mesmo patamar. Colocam-se em dois níveis, ou seja, o do que pode ser feito imediatamente, e está ao alcance da universidade; e o que pode ser feito a médio e a longo prazo, e está ao alcance dos poderes públicos, especialmente dos governos municipais.

Assim sendo, cabe à universidade:

- continuar e ampliar essa modalidade de trabalho com educadores populares;
- qualificar o trabalho dos educadores populares, através, não só dos encontros planejados, como também das interações e trocas possíveis entre os participantes dos cursos;
- organizar encontros e priorizar as questões do "como" e do "que" fazer com as crianças e, perpassando essas questões, discutir os aspectos sociais e culturais que permeiam esta prática, sem focalizá-las separadamente, como foi feito até agora;
- não distanciar-se da realidade de dessas instituições;
- ampliar a atividade de extensão, para atender uma demanda maior de pessoas interessadas;
- inserir, cada vez mais, os alunos da habilitação Educação Infantil na organização e participação desses cursos, o que, de certa forma, abre caminhos para a pesquisa e a intervenção pedagógica nessa realidade, articulando, assim, ensino, pesquisa e extensão;
- formar equipes multidisciplinares para que ofereçam subsídios, não apenas em questões pedagógicas, mas também naquelas relativas a saúde e administração, por meio de intervenções junto a creches comunitárias ainda não conveniadas (um exemplo dessa necessidade é o fato de algumas creches não poderem participar do convênio, por absoluta falta de condições de se organizarem para o atendimento de aspectos legais exigidos para efetivação do convênio).

Discutir com os poderes públicos alternativas capazes de solucionar os grandes problemas vividos pelas populações empobrecidas, no sentido de que possam atender melhor as crianças de zero a seis anos, viabilizando:

- a formação de parcerias entre a universidade e as prefeituras municipais, através da FAMURS, concretizadas em assessorias pedagógicas, cursos de formação, dentre outras formas;
- a participação mais efetiva da universidade junto a órgãos governamentais e não-governamentais, como o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, no sentido de juntar esforços para uma melhor qualidade no atendimento às crianças de zero a seis anos;
- a indicação de cursos supletivos para educadores que já atuam com crianças e não possuem formação básica, para que ampliem seus conhecimentos em geral, e não, apenas, aqueles específicos da área de educação infantil.

Concluindo, reafirmamos nossa intenção de discutir com outras instituições, especialmente aquelas vinculadas aos poderes públicos, os meios mais adequados para realizar um trabalho que venha ao encontro dos anseios e necessidades das creches comunitárias, bem como de outras formas de atendimento às crianças das camadas populares. Temos clareza de que nosso trabalho não atinge, ainda, toda a demanda, de modo a efetivamente transformar de modo radical a dura realidade no atendimento às crianças pequenas das famílias pobres de Porto Alegre. Reconhecemos o âmbito muito reduzido de atuação do curso. Porém, temos certeza de que o caminho seguido pode abrir muitas "portas", através de um trabalho articulado e embasado na pesquisa. Estas, ao serem transpostas, certamente serão o começo de uma dura, mas possível, caminhada, capaz de transformar a realidade que hoje vivemos na educação infantil.

#### **Bibliografia:**

- FREIRE, Madalena. Relatos de Vila Helena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56) Fev. 1986
- FILGUEIRAS, Cristina Almeida. A Creche Comunitária na Nebulosa da Pobreza. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.88 Fev. 94
- SILVA, Claudinéia e outros. *O Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 4 Anos*. Núcleo de Publicações, CED, UFSC. Florianópolis, 1996.
- FERRETI, M. Clothildc e outros. *Creche, Criança, Faz de Conta e Cia*. São Paulo, Vozes, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Temas em Destaque: Creches*. São Paulo, Cortez, 1989
- BARBOZA, M. Carmem, DORNELLES, Leni, HORN, M. Graça Souza. *Lares Viciniais, uma Alternativa para o Atendimento das Crianças Chamadas Pobres de P. Alegre*. UFGRS, FACED, P. Alegre 1995.
- ÁVILA, Ivany e outros *Avaliação do Atendimento às Crianças de zero a seis Anos no Rio Grande do Sul*. UFGRS, FACED, P. Alegre 1994
- Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília MEC, SEF, COEDI, 1994

## LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL: CARACTERÍSTICAS E IMPORTANCIA

*María Eugenia Panlagua*

El ente encargado de educación pública debe atender en el área curricular aquellos procesos que garanticen una gestión eficiente y de calidad, orientada por los lineamientos de la política educativa vigente.

En la acción cotidiana de clase hay tres actores esenciales: el alumno, el docente y el ambiente.

El alumno acude al proceso educativo imbuido de las características propias de su condición psico-biosocial, en donde la familia juega un papel primordial. El sistema educativo recoge, en el buen sentido de la palabra, un producto ya elaborado, sobre el cual trabajará en la búsqueda de la continuación de su desarrollo integral como individuo, le ofrece un servicio, es su cliente final, la razón de ser de sus esfuerzos.

El ambiente impacta el quehacer del aula como variable que el educador debe considerar, dado que condiciona el proceso en su estructura y desarrollo. El acto educativo adquiere características particulares según sea una institución educativa urbana, urbanomarginal, unidocente o indígena. El docente debe reaccionar frente al ambiente con creatividad haciendo uso de diversos instrumentos para obtener de él la información relevante sobre los alumnos, sus condiciones y proyecciones, así como hacer un uso creativo del mismo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Frente al educando y al ambiente es poco lo que el Ministerio o Secretaría de Educación puede hacer, simplemente están allí y con ellos se debe trabajar, haciendo una lectura correcta.

El docente, que se constituye en el motor del proceso, es quien genera los procedimientos de enseñanza para producir respuestas educativas, reconstrucción de conocimientos, desarrollo de talentos, procesos de pensamiento, y otros, en los alumnos, a partir de un ambiente dado.

Para lo anterior, el docente debe contar con tres elementos: una formación idónea, capacitación en aquellas áreas en que muestra déficit de formación y permanente actualización.

En relación con la formación, ésta es competencia de los centros formadores. El Ministerio tiene la responsabilidad, en su condición de ente empleador, de indicar a los centros formadores los términos de referencia mínimos que debe ostentar el graduando - educador.

Estos se refieren básicamente, en el campo de los conocimientos, a los valores y los procedimientos para generar procesos de pensamiento, a los indicadores en los programas de estudio vigentes.

La continua comunicación entre el empleador y el formador favorecerá la toma de decisiones sobre los planes de formación, particularmente en las que se refieren al pregrado, entendiéndose en este caso, hasta el bachillerato universitario.

Con el propósito de que se dé una comunicación permanente en los términos indicados entre ambas entidades, el Ministerio debe procurar mantener una reunión bimensual con los decanos de los centros formadores, tanto públicos como privados, que garantice la discusión permanente de los términos de referencia y perfiles en relación con los planes con los decanos de los centros formadores, tanto públicos como privados, de formación, de cada una de estas entidades.

Dado que durante las últimas tres décadas esta relación tan necesaria no se ha dado, el producto educativo que ofrecen las universidades no satisfacen, por tanto, los requerimientos de la política educativa, a pesar de los ingentes esfuerzos de los centros formadores en la línea.

Al emplear un docente que no satisface los requerimientos, el Ministerio se ve forzado a establecer constantes procesos de capacitación para atender el déficit y cerrar las brechas.

Lamentablemente, no ha contado con una política de capacitación clara, pertinente y moderna, como tampoco con una entidad, dentro de su estructura, que la ponga en práctica.

Uno de los problemas centrales ha sido el desconocimiento sobre cómo se hace capacitación, su significado e importancia, reproduciéndose procesos de bajo impacto y onerosos.

Los asesores nacionales, tanto del área académica como de la técnica y la de adultos, así como de otros proyectos que se refieren a aspectos curriculares, tienen como funciones esenciales, en orden de importancia, asesorar, capacitar, actualizar, producir materiales educativos y conformar los respectivos programas de estudios, entre otras.

Para las cinco funciones indicadas, de alguna manera se requieren procesos educativos - entre ellos la capacitación - para los docentes, pasando por el ámbito circunval y regional.

Lo usual ha sido darles el servicio por oferta. Es el asesor nacional el que decide que, cuándo y cómo capacitar, así como a quiénes.

También ha fallado en el Ministerio el proporcionar destrezas en los asesores para ser buenos y eficaces capacitadores y comunicadores. El dominar un tema no significa necesariamente que se tenga la capacidad de enseñarlo, con eficiencia y calidad, esto requiere de preparación formal de las competencias necesarias.

Estas competencias se resumen en:

- dominio del contenido,
- preparación de materiales,
- capacidad organizativa de la actividad,
- dominio metodológico.

El asesor, tanto nacional como regional, enfrenta una amplia gama de docentes con diversa formación, experiencia y titulación, pasando desde el docente aspirante hasta el docente con grado de doctor. Esto lleva a dos elementos esenciales dentro del proceso de capacitación: uno es la segmentación y otro es el dominio del contenido a nivel de experto.

La no segmentación produce desmotivación, desconcierto, crítica, ausentismo y bajo grado de impacto, así como pérdida de credibilidad, en tanto que la actividad para unos es de contenido elevado y para otros de contenido de sobra conocido.

En el caso del Ministerio de Educación, la segmentación es compleja: aspirantes bachilleres, universitarios, licenciados y con postgrado, todos ellos distribuidos en primaria como secundaria y oficinas centrales y regionales, y dentro de estos niveles la distribución es por tipo de demanda: unidocentes, urbano - marginales, indígenas, instituciones laboratorio, instituciones privadas, etc.

La no segmentación obliga a desarrollar el contenido para la media, produciendo desazón en los extremos, con sus consecuencias negativas.

Como parte de la capacitación, debe considerarse la satisfacción plena del participante por la calidad de lo aprendido, la que se relaciona estrechamente con el pleno dominio de la temática por parte del capacitador(es). Este debe ser capaz de responder a cualquier pregunta, duda, cuestionamiento o análisis crítico que surja, así como ofrecer apoyo para desarrollar el pensamiento creativo que emerja de un participante, o de un grupo de ellos.

El dominio del contenido ofrece seguridad al capacitador que se traduce en la propiedad y pertinencia de su discurso.

Lo anterior está ligado al dominio metodológico, el que facilita un desarrollo de la actividad coherente y consistente con los objetivos y la audiencia. Hay diferencias importantes entre un taller, un seminario, una conferencia, un foro, un simposio y una MESA-REDONDA, entre otros.

Cada tipo tiene características propias en cuanto a estrategia y propósito. Al interior de cada una de ellas el capacitador puede introducir variantes para dinamizar y enriquecer la participación y el aprendizaje. Una ágil y pertinente propuesta metodológica incide en la satisfacción, el sentido de pertenencia en un real alcance de metas y un uso óptimo del tiempo.

Cabe aquí mencionar la importancia de un buen diseño de la agenda de trabajo. Las actividades deben ser consistentes, variadas y exactas para evitar el fastidio, el cansancio, la pérdida de atención y de ilusión temática. El participante debe sentir que su tiempo libre vale y se respeta.

No es conveniente caer en la creencia de que la participación es activismo. Esta debe conceptualizarse como actividad intelectual sostenida.

En una conferencia, que normalmente se connota como actividad pasiva para la audiencia, debe darse una importante participación mental de quienes escuchan, la que se logra mediante un abordaje del tema activo y convincente, un tono de voz apasionado y un manejo adecuado de la audiencia a través del lenguaje corporal. Cuando los que escuchan siguen con sus ojos todos los movimientos del conferencista, reaccionan con movimientos de cabeza y manos, sonrían o fruncen el ceño, están participando.

Muchas veces los trabajos en grupo, que se consideran altamente participativos, favorecen la pasividad y la desmotivación frente a aquel que se adueña de la palabra y de la conducción.

Hay participación en la medida que el capacitando se siente parte de la actividad y se le dan los espacios para aportar pensamiento.

Uno de los cuidados centrales en el desarrollo de una estrategia metodológica es evitar los tiempos muertos o las personas fuera de lugar.

Otra competencia que debe desarrollar el capacitador es la capacidad para preparar los materiales más adecuados como apoyo a la actividad. Estos deben caracterizarse por la nitidez, la concreción y la

coherencia con el tema. Deben ser los suficientes y necesarios, no solo para el desarrollo de la actividad, sino como fuente de referencia posterior.

Como material se consideran los textos, los acetatos, las presentaciones en computador, los diagramas y los gráficos, entre otros. Su diseño, construcción y validación consumen un lapso de tiempo importante previo a la actividad.

Se constituyen en una carta de presentación de quien desarrolla la actividad.

Tanto el dominio del tema como una adecuada selección de los materiales no garantiza la capacidad de comunicación de las ideas. Este punto es central en la configuración de un buen capacitador y requiere de permanente preparación y autoevaluación, así como la puesta en práctica de destrezas sobre el tono y volumen de la voz, lenguaje corporal, presentación personal, manejo del escenario, lectura de las reacciones de la audiencia, de los silencios y ruidos, ilación del discurso, adecuado uso de los tiempos, reacción adecuada y positiva ante las intervenciones de los participantes, flexibilidad y capacidad de adaptación instantánea frente a una situación dada, reacción adecuada frente al conflicto y la desidencia, autocontrol y ecuanimidad ante la crítica y el ataque personal.

El aprender a transmitir es un ejercicio complejo que no todas las personas pueden llegar a dominar. Esta competencia hace la diferencia entre un buen trabajo y otro no tan bueno. La dificultad esencial está en el entrenamiento que permita una valoración, por parte del interesado, de su propia actuación. Usualmente se utiliza la filmación con propósitos de análisis, frente a diversas situaciones. Cuando el capacitador está en acción no reflexiona sobre lo que hace - no puede hacerlo - ni en cómo lo hace, además de que no puede verse a sí mismo.

Muchas veces es el primer sorprendido con las críticas que se le formulan, dada su natural inconsciencia sobre su actuación a todas luces comprensible.

La última competencia, y no por ello la menos importante, es la capacidad organizativa de la actividad, que aunque no corresponde necesariamente al capacitador, debe monitorear la totalidad de la logística para garantizar el éxito del proceso. Desde que nace la idea del proyecto hasta que se evalúa su impacto el capacitador, debe tener control de todos los aspectos inherentes al proceso, por principio nada debe faltar o faltar.

Dependiendo del tamaño de la actividad, el capacitador puede organizarla por su cuenta o requiere de todo un grupo de apoyo.

Es necesario que el capacitador prepare material de evaluación de los diversos aspectos de la actividad por parte de los participantes: alcance de los objetivos, uso del tiempo, servicios, luz, sonido, material, desempeño del capacitador, etc., entendiéndose que los instrumentos son diferentes según tipo de actividad, objetivos y participantes. Este material le ofrecerá información sobre lo realizado y alcanzado, insumo básico para mejorar, en lo que corresponda, las actividades subsiguientes, así como para valorar su propia competencia, tomando las medidas del caso.

La evaluación del impacto busca medir de alguna forma si se alcanzaron los principios de la capacitación. Sí se ofreció lo que realmente necesitaban, si se aprendió lo enseñado, si esto se llevó a la práctica cotidiana de clase y si lo aprendido se sostiene en el tiempo.

Esta acción generalmente no se realiza a pesar de su importancia dentro de procesos de capacitación y actualización de docentes y administrativos.

Como podrá observarse por lo apuntado hasta aquí, la formación de un capacitador es un ejercicio complejo, que requiere de tiempo, permanente práctica y evaluación.

Lamentablemente el Ministerio de Educación ha obviado el tema para sus asesores en el área curricular, quienes permanentemente realizan actividades dentro de esta área, con resultados diversos, por tanto algunas veces insatisfactorios para todas las partes.

En la idea de crear una instancia en la sede central que se haga cargo de los procesos de capacitación, esta debe concebirse como un ente que monitorea la calidad, la pertinencia, la oportunidad y el impacto de las actividades de capacitación, favorece el desarrollo de las competencias propias del proceso y establece espacios de reflexión, con las universidades, en formación docente.

No le corresponde autorizar las actividades de capacitación, pero si debe llevar la información que le permita generar estadísticas básicas para la toma de decisiones.

Debe tener una estrecha relación con las instancias del Ministerio, en su función asesora y contralora, debe ser fuente de conocimiento sobre lo que es y lo que no es capacitación, debe contar con un equipo de "expertos" capacitadores, y generar las políticas globales en esta área, en estrecha relación con la política educativa vigente.

# **Avaliação de propostas pedagógicas de educação infantil: critérios, metodologias e resultados**

**11**

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Ângela M. Rabelo F. Barreto  
Norma Reátegui  
Ofélia Reveco Vergara

**Coordenação:**

Sian Williams

## **AValiação DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CRITÉRIOS, METODOLOGIAS E RESULTADOS**

*Angela M. Rabelo F. Barreto*

Ao tratar do tema "Avaliação de propostas pedagógicas de educação infantil", pretendo relatar estudo realizado pelo Ministério da Educação e do Desporto, entre 1994 e 1995, e seu principal resultado: a construção de uma metodologia que, além de servir de referencial para a análise e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, pode também subsidiar a elaboração de novas propostas.

Gostaria de ressaltar que este relato é fruto de um trabalho de equipe e baseia-se no documento "Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise", do qual sou apenas uma das autoras.<sup>1</sup>

Torna-se necessário, inicialmente, contextualizar o projeto na realidade da educação infantil em nosso País. O Brasil constitui-se como uma república federativa, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal. Assim, o sistema educacional brasileiro está organizado em regime de colaboração entre União, estados e municípios, prevendo a Constituição que devem estes últimos atuarem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. Este preceito constitucional referenda a tendência de expansão do atendimento em educação infantil pela esfera municipal. Atualmente, os municípios respondem por 57% do atendimento em pré-escolas. A maioria dos estados, entretanto, possui redes de pré-escolas, totalizando 20% da oferta deste segmento educacional.

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 70 e início dos anos 80, inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. É nesse período de tempo que se acirram os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. É uma resposta à prática assistencialista então corrente, que determinou a expansão das creches e pré-escolas, dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada em um currículo pré-estabelecido.

Nos últimos vinte anos, desde que a educação infantil ganhou espaço, de fato, no país, é possível reconhecer três instâncias de construção de um projeto educativo para a área, na sociedade brasileira: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a esse segmento educacional. E no âmbito de cada uma dessas instâncias que se manifestam, de forma diferenciada, tendências que demonstram uma insatisfação com o projeto vigente: o profissional buscando uma identidade própria e um reconhecimento, por meio de uma formação mais aprimorada; o poder público procurando traduzir em normas, regras e prioridades as novas exigências para a área; a academia preocupando-se com a consistência teórica e as bases científicas de um trabalho voltado à criança de zero a seis anos.

As propostas de currículo para a educação infantil brasileira refletem o nível de articulação das três instâncias referidas, assumindo contornos variados, traduzidos na heterogeneidade das propostas pedagógicas existentes. Não há dúvida de que esse dado representa uma riqueza nada desprezível, na medida em que espelha as múltiplas facetas da sociedade brasileira. Entretanto, há que se garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, sem que isso signifique anular essa pluralidade. A busca desse paradigma não é sinônimo, pois, de abandono do que já se construiu até aqui. Ao contrário, deve, isso sim, contribuir para a evolução desse processo.

Com essa preocupação em mente e considerando a necessidade de avançar na implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil, (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994), o Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil.

. Coordenadora-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil.

<sup>90</sup> . O documento final do estudo foi elaborado pela equipe do MEC constituída por: Ângela Rabelo Barreto, Fátima Regina T.Salles Dias, Ludmila de Marcos Rabelo, Márcia Pacheco Tetzner Laiz, Maria Aparecida Camarano Martins, Maria Fernanda Rezende Nunes, Miguel Farah Neto. Rosana Miguel A.Souares, Solange Jobim. Stela Maris Lagos Oliveira, Tereza de Jesus Nery Barreto, Vitória Líbia Barreto de Faria. Participaram como consultoras do Projeto: Ana Maria Mello, Maria Lúcia A. Machado, Sônia Kramer. Tisuko Morchida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.



Era essencial, entretanto, realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil. Além disso, considerou-se importante, como estratégia para implementar aquela ação prioritária, desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares.

Com esses objetivos, a Coordenação-Geral de Educação Infantil constituiu, em dezembro de 1994, uma equipe de trabalho formada pelos próprios técnicos da Coordenação, técnicos do MEC com experiência na área lotados nas Delegacias de Minas Gerais e Rio de Janeiro, além de cinco consultores, especialistas em educação infantil. Essa equipe deveria desenvolver uma metodologia para analisar as propostas pedagógicas/ curriculares em vigor nas secretarias de educação dos estados e dos municípios das capitais.

A construção da metodologia foi um processo coletivo e muito dinâmico, uma vez que não se partia de nenhum modelo fechado. Um dos fatores que contribuiu para este dinamismo, foi, sem dúvida, a opção da Coordenação de Educação Infantil em constituir uma equipe de trabalho, composta por técnicos do MEC e por consultores especialistas, indicados por instituições de renome, com diferentes inserções na área de Educação Infantil (ANPED, UNDIME, CONSED e FCC<sup>91</sup>), o que dotou o projeto de uma saudável pluralidade teórico-metodológica e possibilitou uma troca efetiva entre o saber acadêmico e institucional.

O trabalho foi desenvolvido nas seguintes etapas:

- 1) Definição da amostra e coleta de documentos de propostas pedagógicas/curriculares.
- 2) Elaboração de concepções de propostas pedagógicas/currículo para a educação infantil, bem como da metodologia e dos critérios para a análise dos documentos escritos das propostas (textos dos consultores). Discussão e definição da metodologia de análise de propostas pela equipe.
- 3) Análise dos documentos das propostas pedagógicas.
- 4) Discussão dos resultados da etapa 3 e definição de metodologia de avaliação da implementação de propostas pedagógicas/curriculares em educação infantil.
- 5) Análise da implementação de propostas pedagógicas.
- 6) Discussão dos resultados, elaboração do relatório final e de roteiro de indicadores e critérios para avaliação e elaboração de propostas pedagógicas em educação infantil.

Descreverei, brevemente, cada uma dessas etapas.

### **Etapa 1. Definição da amostra e coleta de documentos**

Buscando abranger tanto propostas implementadas pelos sistemas estaduais quanto pelos municípios, a coordenação do projeto definiu que a amostra incluiria as secretarias de educação de todos os estados e dos municípios de capitais. Para a análise da implementação, definiu-se a escolha de uma unidade da federação de cada uma das cinco macro-regiões, priorizando-se aquelas que apresentassem tanto propostas do município quanto do estado e que, preferencialmente, tivessem propostas para creches e pré-escolas.

Definida a amostra, a coordenação do projeto solicitou, em setembro de 1994, a todas as secretarias de educação dos estados e dos municípios de capital, o envio das propostas pedagógicas e/ou curriculares de creches e pré-escolas, implementadas tanto por essas secretarias, quanto por outros órgãos da mesma instância administrativa que desenvolvessem trabalho nessa área.

Foram encaminhados ao MEC 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes dos estados e 20 de municípios de capitais. Deste total, 39 referem-se à pré-escola, destinando-se ao trabalho com crianças de 4 a 6 anos, prioritariamente aquelas de 6 anos; cinco referem-se a creches e um à faixa etária de 0 a 6 anos. À exceção de duas propostas, da área da assistência social, os demais documentos foram elaborados por órgãos da área educacional.

As propostas pedagógicas/curriculares analisadas foram publicadas no período de 1985 a 1994, sendo a maioria datada de 1992 a 1994.

### **Etapa 2. Elaboração e discussão de concepções, metodologias e critérios de análise**

<sup>91</sup> a saber: ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação; FCC - Fundação Carlos Chagas; UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação.

Foi solicitado a cada um dos cinco consultores contratados, a produção de documentos abordando: (1) concepções de proposta pedagógica/currículo em educação infantil, (2) sugestões de critérios para análise e avaliação dos documentos enviados pelos estados e municípios e (3) metodologia e critérios para análise da implementação das propostas.

A análise das concepções expressas pelas especialistas mostrou que definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece apenas a uma ordem cronologicamente estabelecida, mas, principalmente, às contradições de um dado momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo recorte de tempo.

Foi possível verificar, na leitura dos textos, que as consultoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los. Sônia Kramer afirma não estabelecer diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Zilma Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. As demais autoras, embora reconhecendo a similaridade de significação com que os termos têm sido utilizados, buscam estabelecer diferenciações entre os mesmos, o que leva Maria Lúcia Machado e Ana Mello a optarem por aqueles, segundo elas, mais adequados à educação infantil: projeto educacional-pedagógico para Machado e proposta Psicopedagógica para Mello. Apesar das diferenças nas conceituações, há muitos pontos comuns entre as idéias das especialistas, alguns dos quais serão destacados a seguir.

Independentemente do termo escolhido - currículo, proposta ou projeto - as concepções apresentadas pelas autoras expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como seqüência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Nos vários textos fica evidente a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo, proposta ou projeto, uma vez que está sempre situado(a) num momento e num lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções.

De um modo geral, as autoras consideram importante que o currículo, proposta ou projeto explicitasse esses valores e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade.

Outra preocupação comum diz respeito à necessidade de se considerar os aspectos institucionais/organizacionais na definição e implementação do currículo, proposta ou projeto. Esses aspectos incluem os recursos humanos, materiais e financeiros. Entre eles se destacam a formação dos profissionais e a política de recursos humanos, em virtude da importância do papel do educador em todo o processo de definição e implementação.

Finalmente, uma percepção também de consenso entre os especialistas refere-se à natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e à necessidade de que, em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos - crianças, profissionais, famílias e comunidade.

Foram essas idéias, discutidas por toda a equipe do projeto - técnicos e especialistas - que constituíram a base para a definição dos critérios de análise das propostas pedagógicas dos estados e municípios. Buscou-se, em vez de partir de concepções fechadas sobre currículo, proposta ou projeto pedagógico, identificar as próprias concepções, explicitadas ou subjacentes, nos documentos encaminhados ao MEC, inclusive as denominações que os mesmos receberam (currículo? proposta? projeto? programa? plano? etc). Essa identificação foi incluída, assim, como o primeiro item no roteiro de análise das propostas pedagógicas ou currículos em educação infantil. Esse roteiro continha os indicadores de qualidade de propostas educativas voltadas à faixa etária de zero a seis anos e critérios de avaliação que seriam testados na análise das propostas

KISHIMOTO, T.M. *Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo. Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação.* Texto encomendado pela Coordenação-Geral e Educação Infantil do MEC. Dezembro, 1994 (mimeo).

KRAMER, S. *Propostas pedagógicas de educação infantil: subsídios para uma leitura crítica.* Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC, em novembro de 1994 (mimeo).

MACHADO, M.L de A. *Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para a educação infantil no Brasil.* Versão preliminar. São Paulo, dezembro, 1994 (mimeo).

MELLO, A.M. *Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo.* Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil. Dezembro, 1994 (mimeo).

OLIVEIRA, Z.M.R. *Uma contribuição ao debate promovido pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto acerca da Análise e Avaliação de Propostas Pedagógicas Implementadas nas Creches e Pré-Escolas Públicas Brasileiras, visando oferecer uma cooperação técnica aos estados e municípios.* Dezembro, 1994 (mimeo).

pedagógicas de educação infantil enviadas ao MEC. Os parâmetros comuns estavam embasados na concepção de proposta pedagógica/currículo que começava a ser delineada pelo grupo.

Na organização desse roteiro, levou-se em conta o fato de se estar fazendo uma avaliação de documentos escritos. Assim, a equipe de analistas dispôs-se a tentar compreender as condições em que os documentos foram produzidos, acreditando que tanto a produção de um texto quanto a sua leitura envolvem uma parceria ativa entre autor, leitor e obra, em determinado contexto sociocultural. Desse modo, ao se elaborar um texto, seu autor, em função de determinados objetivos, gerados por necessidades historicamente situadas e tendo em vista interlocutores específicos, organiza determinados conteúdos numa dada estrutura textual.

Na análise das propostas, os indicadores teriam como "pano de fundo" alguns critérios, quais sejam: pluralidade, diversidade, unidade, coerência (interna e externa), adequação, abrangência, provisoriedade, historicidade, cientificidade, criticidade, dialeticidade, significação, articulação e organização. Assim, por exemplo, considerou-se:

- a **pluralidade** de enfoques, concepções e práticas pedagógicas emergentes das propostas;
- o respeito à **diversidade** da população abrangida, da formação e das áreas dos que elaboraram a proposta;
- a **unidade** que deve se fazer presente em documento destinado a uma determinada instância do sistema (estado ou município);
- a **coerência** entre as formulações teóricas do documento, entre essas e as diretrizes pedagógicas, entre os dados do diagnóstico da realidade e as ações propostas, entre a formulação da proposta e a sua implementação;
- a **adequação** da proposta à faixa etária e público ao qual se destina, adequação da linguagem aos interlocutores previstos;
- a **abrangência** em termos das redes atingidas, das dimensões a serem trabalhadas (cuidar/educar);
- a **participação** dos diversos segmentos envolvidos na elaboração das propostas, a relação entre participação e produto final;
- a **provisoriade** necessária para tomar o documento passível de reformulações e a elaboração de estratégias que viabilizem essas reformulações;
- a historicidade da trajetória de elaboração e implementação da proposta e a sua inserção no contexto sociopolítico-cultural;
- a **cientificidade** dos pressupostos teóricos assumidos;
- a **criticidade** evidenciada na tentativa de superação da realidade tal e qual se apresenta e para a qual se formula a proposta;
- a **dialeticidade** na explicitação dos diferentes níveis de contradições envolvidos;
- a significação das concepções e pressupostos assumidos;
- a **articulação** entre a formulação da proposta de educação infantil e a política educacional mais ampla (no âmbito federal, estadual e municipal);
- a **organização** em termos de apresentação, formatação, cuidados de impressão e estruturação textual, definição clara das categorias que orientam a organização do trabalho.

### **Etapa 3. Análise dos documentos de propostas**

Ao utilizar o roteiro construído na etapa anterior, a equipe de analistas estava ciente de algumas das limitações que enfrentaria, já que se constituíam, também, em leitores de textos dos quais não eram os interlocutores privilegiados e cujas condições de produção desconheciam. As expectativas, nesta fase do projeto, eram muitas. Não se tinha, ainda, respostas para questionamentos tais como: possibilitaria a metodologia, em construção, detectar as características singulares de cada proposta? seria o roteiro de análise dos documentos um bom guia para a apreensão do processo pedagógico que estava sendo efetivado?

Além da obtenção de dados e informações sobre a proposta, tinha-se como objetivo, nesta fase do trabalho, a testagem propriamente dita do roteiro anteriormente estabelecido. Afinal, o que se almejava era chegar a indicadores e critérios que constituíssem instrumentos de diálogo com qualquer proposta ou projeto de educação infantil.

Durante esse processo, foi importante assegurar que cada uma das propostas fosse analisada por, no mínimo, um técnico do MEC e um consultor, de forma a possibilitar maior riqueza de interpretações, graças ao cruzamento da experiência construída na academia, com aquela proveniente da formulação de políticas públicas de educação.

#### **Etapa 4. Discussão dos resultados da etapa 3 e definição de metodologia de avaliação da implementação**

Nessa fase do projeto, houve o segundo encontro da equipe. Na ocasião, foi possível compartilhar a experiência adquirida e discutir as idéias que emergiram da análise realizada na etapa anterior, aprofundando a discussão sobre os indicadores de critérios para a análise e a avaliação de propostas e projetos de educação infantil até então definidos.

Esses procedimentos permitiram realinhar as interpretações atribuídas ao universo pesquisado, além de ratificar o eixo norteador construído coletivamente pelo grupo de trabalho. Assim, foi possível extrair algumas conclusões sobre o panorama das propostas, definir a metodologia de trabalho da fase seguinte e elaborar roteiro da avaliação da implementação das propostas.

#### **Etapa 5. Análise da implementação de propostas pedagógicas/curriculares**

Esta etapa foi realizada nas capitais de cinco unidades da federação previamente selecionadas, a partir dos seguintes critérios:

1. garantir a representatividade regional, através da escolha de uma unidade da federação de cada região brasileira. Foram selecionados: Amazonas (Região Norte); Paraná (Região Sul); Rio Grande do Norte (Região Nordeste); Rio de Janeiro (Região Sudeste) e Mato Grosso do Sul (Região Centro-Oeste);
2. ter, tanto a rede estadual quanto a do município da capital, enviado suas propostas ao MEC e, se possível, abrangendo creches e pré-escolas.

Tendo esses critérios determinado a escolha das localidades a serem visitadas, a equipe de analistas se distribuiu entre as cidades e os estados selecionados. As viagens propriamente ditas foram realizadas por duplas compostas por um técnico do MEC e um consultor. Nos locais visitados, foram realizadas entrevistas com as equipes das secretarias estaduais e municipais responsáveis pela área de educação infantil, acrescidas de visitas a unidades pré-escolares ou creches.

Para garantir o sucesso dessa etapa, foram realizados contatos prévios com as secretarias, oportunidades em que foram fornecidas informações sobre o Projeto, os objetivos da visita, o interesse em contatar as duas instâncias (estadual e municipal), e feitas a apresentação do técnico do MEC e do consultor que iria à Unidade da Federação e a solicitação para acesso a outros documentos que permitissem complementar os dados sobre a educação infantil no estado ou município.

Outra preocupação da equipe foi assegurar a realização de duas reuniões técnicas, no mínimo, com as equipes de educação infantil local. A primeira, no início dos trabalhos, tinha como finalidade conhecer a equipe e o processo de implementação da proposta, bem como estabelecer uma programação das atividades. A segunda, ao final, objetivava complementar informações e discutir questões relevantes.

A fim de obter um panorama realista do atendimento, nas localidades visitadas, propôs-se, também, a realização de visitas técnicas a dois estabelecimentos de atendimento a crianças de zero a seis anos, vinculados às secretarias. Deveriam ser selecionados segundo o seguinte critério: o que melhor atendesse aos padrões de qualidade estabelecidos pela secretaria e um outro que apresentasse dificuldades no atendimento a esses padrões.

Também nessa fase do trabalho buscou-se integrar a visão do técnico à do consultor especialista. Uma das preocupações era apreender a dinâmica da elaboração e implementação das propostas e, principalmente, o grau de envolvimento dos profissionais no processo.

#### **Etapa 6 - Discussão dos resultados, elaboração do relatório final e de um roteiro de indicadores e critérios para avaliação e elaboração de propostas pedagógicas em educação infantil.**

Com base nos relatórios da etapa anterior, promoveu-se a discussão, com toda a equipe, dos resultados da avaliação da implementação e da adequação da metodologia desenvolvida para aquela fase.

Nessa discussão, ficou evidenciado que o roteiro elaborado para a avaliação mostrou-se um bom guia para a apreensão do processo pedagógico que estava sendo efetivado, apenas exigindo a revisão de alguns itens. A divisão do trabalho de avaliação da implementação em etapas mostrou-se adequada: o momento inicial, para se ter uma visão geral, recolher informações mais amplas, conhecer a equipe técnica, com seus projetos e dificuldades, foi de grande utilidade.

A visita às pré-escolas e creches junto com técnicos da secretaria foi fundamental para revelar a diversidade das próprias funções e dos conceitos básicos que envolvem a educação infantil. A escolha, pela própria secretaria, dos estabelecimentos que seriam visitados evidenciou o olhar que seus representantes têm sobre sua realidade, seja escolhendo o que consideram bons exemplos de um trabalho, seja apresentando situações críticas e revelando suas dificuldades.

Sem dúvida, o processo em curso nas secretarias e nas unidades de educação infantil mostrou-se muito mais dinâmico que o produto final expresso nos documentos analisados. Essa foi uma das conclusões a que se chegou nesta etapa desse trabalho, quando foi possível a concretização dos dois produtos desse projeto:

- 1) o diagnóstico, que reflete o estágio em que se encontram as propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil no Brasil;
- 2) o roteiro para avaliação/elaboração de propostas pedagógicas de educação infantil, reformulado a partir do processo vivido durante o projeto.

Neste evento internacional, vou me ater ao segundo resultado, por considerá-lo de maior interesse para o público estrangeiro. As questões que se seguem constituem-se em sugestão de roteiro para avaliação e/ou elaboração de propostas pedagógicas/curriculares para a educação infantil. O roteiro foi construído no processo de desenvolvimento do projeto, sendo revisto, reformulado e enriquecido, ao longo de todas as etapas do trabalho. Contém, inclusive, questões que não foram levantadas por ocasião da análise dos documentos, mas que, posteriormente, foram avaliadas como necessárias à constituição de um projeto político-pedagógico mais completo e consistente para a área.

Optou-se por fazer um roteiro único, sob a forma de questões a serem respondidas, que não separa as questões relativas à análise ou elaboração de documentos escritos daquelas referentes à avaliação da implementação propriamente dita das propostas, uma vez que há complementaridade entre esses momentos. Os critérios norteadores da análise permeiam todo o roteiro.

Ressalte-se que a forma como estão organizadas as questões adequa-se à tarefa realizada nesse projeto, isto é, análise de documentos já elaborados e de propostas em andamento. No entanto, tem-se a convicção de que essas questões levantadas podem ser adaptadas como indicadores para a elaboração de futuras propostas pedagógicas de educação infantil.

Além disso, cabe ainda enfatizar que se trata da sugestão de um roteiro - não de um questionário - que, como tal, não pretende esgotar as questões orientadoras de práticas como as que aqui se propõem. Portanto, acredita-se que aqueles que irão tomá-lo como referência para seu trabalho terão questionamentos e pontos a acrescentar, o que, sem dúvida, é essencial, dadas as especificidades de cada realidade.

## **INDICADORES E CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **1 - Os documentos e suas condições de produção**

#### **- Sobre seus autores (quem?)**

- Quem são seus autores? Em que nível e de que forma participaram da elaboração da proposta? Quais os mecanismos ou fontes de financiamento viabilizadores dessa participação? Em que condições a produziram?
- O texto permite escutar/ler as vozes dos vários participantes?
- É possível constatar na proposta em andamento indícios da efetiva participação dos autores mencionados no documento?

#### **- Sobre seus objetivos (para que?)**

- Com que objetivos se elaborou essa proposta?
- Em que medida esses objetivos expressam o papel das equipes responsáveis pela educação infantil nos órgãos centrais?
- Até que ponto os objetivos definidos para a elaboração do documento estão sendo alcançados na implementação da proposta?

#### **- Sobre seus interlocutores ( para quem?)**

- A quem se destina esse documento: pré-escolas ou creches, profissionais de educação infantil, supervisores, diretores, famílias, crianças? Qual o diálogo que o texto tenta estabelecer com esses leitores? São estabelecidas pontes com o dia-a-dia da creche e pré-escola? As reflexões que a proposta enseja permitem aos leitores ir além desse cotidiano, pensando-o criticamente? Há indícios no texto de que esses interlocutores serão levados em conta como co-autores da proposta, podendo questioná-la ou modificá-la? Há mecanismos de interação previstos? Quais?
- Quais as estratégias de distribuição e/ou divulgação das propostas?
- Qual o real alcance dessas propostas nos seus virtuais leitores e nas práticas por eles desenvolvidas?

### - Sobre o tipo de documento (o que?)

- Como e denominado o documento? Qual a concepção de proposta/currículo explicitada ou subjacente ao documento? É um procedimento burocrático a ser cumprido ou um instrumento que, colocado nas mãos dos profissionais, pode ser apropriado e reapropriado por eles, mudado, criticado e superado?

### - Sobre sua história (quando?)

- Quando teve início a elaboração da proposta?
- Que contexto histórico e político gerou a necessidade de sua elaboração?
- Há registro das propostas anteriormente desenvolvidas pela Secretaria?
- Resgata-se, nessa proposta, as experiências acumuladas pela rede?
- Os processos vividos na elaboração da proposta, as dificuldades, os consensos ou divergências sentidas pela equipe são registrados no seu texto?
- Quando foi editada? Quando foi divulgada e/ou distribuída? Que momentos foram previstos para sua avaliação e reformulação?
- Essa história da proposta é conhecida pelas equipes que atuam nos órgãos centrais? E pelos demais educadores?

### - Sobre a organização e estrutura do documento (como?)

- Que tipo de estrutura e conteúdo foram pensados para esse documento, tendo em vista seus objetivos, autores, interlocutores e contexto em que foi elaborado?
- A linguagem do texto possibilita a interlocução com os leitores previstos?
- Contextualiza-se a proposta, apresentando-se diagnóstico relativo à situação da educação infantil na localidade em questão, com dados sobre:
  - realidade sociocultural da população a que se destina;
  - caracterização das instituições da rede de atendimento à faixa etária entre zero a seis anos (quais as idades das crianças efetivamente atingidas, horários e períodos de funcionamento, denominação das instituições, formas de atendimento, situação dos equipamentos, fontes de recurso para manutenção, recursos materiais disponíveis, recursos humanos, atuação direta ou convênio, etc);
  - demanda e metas de expansão;
  - levantamento dos problemas e dificuldades enfrentados;
  - as concepções norteadoras das práticas existentes?
- A equipe detém esses dados e os utiliza, de fato, no planejamento de suas ações? Define objetivos, conteúdos e estratégias levando em conta esse diagnóstico? Há projetos prevendo a superação dos problemas enfrentados?
- Considerou-se importante manter um processo de auto-avaliação permanente de suas ações, com o objetivo de reformulá-las ao longo do caminho?

## 2 - As propostas e seus fundamentos teóricos: o discurso e a prática

- Os fundamentos teóricos são explicitados na proposta? Qual a concepção subjacente ou explícita de infância, educação infantil, proposta pedagógica, currículo, conhecimento, cultura, sociedade, relação pré-escola/creche - família - sociedade?
- Quais os enfoques privilegiados? Garante-se a identidade da educação infantil ou a proposta se espelha num modelo tradicional de escolarização? Enfatizam-se as necessidades específicas do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, o brincar como sua atividade fundamental e suas possibilidades de acesso aos diversos bens culturais ou prioriza-se a alfabetização e os aspectos cognitivos compartmentados nas tradicionais disciplinas escolares? Garante-se a dimensão educativa sem perder de vista a dimensão da guarda e do cuidado ou enfatiza-se apenas um desses enfoques?
- As concepções são explicitadas de forma consistente ou adotam-se "modismos" teóricos, tomados de modo superficial?
- Há coerência e complementaridade entre estas concepções ou elas se antagonizam e se superpõem?
- Há coerência entre os fundamentos teóricos, objetivos, diretrizes e encaminhamentos metodológicos da proposta?
- As opções conceituais privilegiadas nos documentos estão baseadas em diagnóstico das múltiplas concepções norteadoras das diversas práticas existentes na rede?
- Há coerência entre essas bases teóricas e as reais condições de implementação da proposta?

- Como os educadores que atuam nas unidades se apropriaram desses fundamentos? Há coerência entre os referenciais da proposta e seu discurso? E entre esse discurso e sua prática? Como as concepções norteadoras se refletem nas suas atitudes, na sua relação com as crianças, na organização e dinâmica de seu trabalho?

### **3 - Estrutura, organização e funcionamento da educação infantil**

#### **- Sobre o lugar da educação infantil nas secretarias**

- Há explicitação no documento sobre qual setor da secretaria é responsável pela educação infantil? Como ele se localiza na estrutura organizacional da secretaria? Como esse setor se articula com os demais?
- Quantos profissionais atuam nesse setor e qual a sua formação? Há quanto tempo estão atuando nesse setor?
- Qual a abrangência de sua atuação: assumem o trabalho com creches e pré-escolas?
- Quais as atribuições dos profissionais desse setor: assumem apenas o trabalho de orientação dos educadores/professores quanto a sua prática cotidiana com as crianças ou assumem um papel mais amplo enquanto formuladores de políticas públicas?
- Quais os recursos financeiros e as condições de infra-estrutura e apoio técnico-pedagógico com os quais os profissionais desse setor contam para desenvolver seu trabalho?

#### **- Sobre a unidade de educação infantil**

- Os documentos fornecem informações e/ou diretrizes sobre:
  - os locais de funcionamento?
  - as modalidades de atendimento?
  - organização e utilização do espaço referentes às crianças e aos adultos?
  - equipamentos e materiais necessários para os profissionais e para o trabalho com as crianças?
  - período letivo?
  - organização dos turnos?
  - carga horária de trabalho dos profissionais com as crianças?
  - carga horária de trabalho para planejamento e reuniões?
  - a faixa etária atendida?
  - os critérios de seleção das crianças?
  - as formas de agrupá-las?
  - o atendimento às crianças portadoras de deficiência?
  - a razão adulto/criança?
  - os procedimentos durante o período de adaptação?
  - as formas de gestão das unidades de atendimento?
  - os papéis assumidos pelos diversos profissionais e o tipo de interação entre eles?
  - a participação dos pais/ famílias/comunidade na gestão do cotidiano das unidades?
- No trabalho em andamento, quais as reais condições de estrutura, organização e funcionamento das unidades de educação infantil? Como se apresentam na realidade os aspectos citados na proposta?

#### **- Sobre o cotidiano do trabalho pedagógico**

- Quais os princípios metodológicos preconizados pela proposta? E quais as diretrizes metodológicas que viabilizam a concretização desses princípios? Há coerência entre os princípios e as diretrizes propostas?
- Quais os organizadores curriculares do trabalho pedagógico:
  - como são tratadas as áreas de desenvolvimento?
  - os conteúdos enfocados restringem-se às áreas do conhecimento organizadas por disciplinas escolares ou são ampliados para os demais conhecimentos e valores construídos na cultura?
  - como são tratados os jogos e brincadeiras?
- Define-se algum eixo em torno do qual se organiza o trabalho pedagógico?
- Qual o papel atribuído às interações entre crianças da mesma faixa etária; crianças maiores e menores, crianças e adultos?
- Como se propõe a organização do cotidiano do trabalho do profissional junto às crianças? Qual(is) a(s) metodologia(s) de trabalho proposta(s)? Essa(s) metodologia(s) está(ão) de acordo com os princípios metodológicos preconizados? Em que medida essa(s) proposta(s) metodológica(s) possibilita(m) a articulação entre os organizadores curriculares definidos na proposta?
- Quais os mecanismos previstos de avaliação do trabalho pedagógico?

- Como se pode perceber, no desenvolvimento do planejamento dos profissionais e nas atividades planejadas com as crianças, indícios dos princípios e diretrizes metodológicos, dos eixos e organizadores do currículo apontados nos documentos?

#### **4 - Política de valorização e profissionalização dos recursos humanos**

- A proposta apresenta uma política articulada de recursos humanos para a educação infantil?
  - há orientações quanto ao quadro de pessoal, especificando os diferentes profissionais necessários ao trabalho, tanto nas secretarias e suas regionais, quanto nas unidades de atendimento à criança?
  - são definidas as atribuições desses profissionais?
  - são definidos os níveis de escolaridade desses profissionais?
  - há diretrizes claras quanto ao processo de contratação desses profissionais? Há critérios específicos para lotação de profissionais na área de educação infantil?
  - há previsão de mecanismos para fixação desses profissionais nesse nível de ensino?
  - há um plano de carreira docente que inclui esses profissionais?
  - define-se jornada de trabalho e remuneração?
  - há projetos de formação permanente? Essa formação está associada à profissionalização, redundando em avanço na escolaridade, progressão na carreira e aumento de salários?
  - há articulação com a universidade, com outras secretarias ou com os setores da Secretaria de Educação responsáveis pela habilitação magistério em nível de 2º grau?
  - quais as estratégias privilegiadas para a formação dos profissionais que atuam ou irão atuar com a proposta em questão? Trabalha-se em momentos esporádicos, visando atender necessidades imediatas ou utilizam-se estratégias contínuas de formação, intrinsecamente associadas ao processo de construção da proposta? É feito um acompanhamento sistemático do trabalho dos educadores nas unidades como estratégia de formação em serviço? Há outros caminhos alternativos instituídos nessa implementação?
  - quais as concepções de formação de recursos humanos que norteiam esse trabalho? Acredita-se no efeito multiplicador, supondo ser suficiente transmitir, quando não meramente repassar, os conhecimentos necessários para "colocar a proposta em prática"? Privilegia-se a teoria, acreditando-se que os educadores farão sua transposição imediata para a prática ou se enfatiza apenas a prática, acreditando-se que pode haver uma passagem direta das atividades sugeridas ou vivenciadas em oficinas para o trabalho cotidiano com as crianças? Ou, ainda, investe-se mais na reflexão crítica da prática, com busca de novos conhecimentos e transformação da mesma, considerando-se a complexidade e a riqueza dos conhecimentos produzidos na dinâmica dessa prática cotidiana dos educadores?
  - há diretrizes quanto à organização do trabalho dos educadores, com estabelecimento de carga horária adequada para estudo, planejamento e avaliação? Quais as condições materiais e culturais previstas para os profissionais no que se refere a recursos permanentes, materiais de consumo, além de bibliotecas, salas de estudo, jornais, revistas, filmes para consulta e aprimoramento da prática?
  - há na proposta previsão de articulação da administração pública com as entidades representativas das categorias profissionais?
  - há diretrizes quanto à gestão das unidades de educação infantil, oferecendo indicativos para que essa ocorra de forma democrática?
- Como se viabilizam, no trabalho em andamento, essas diretrizes, orientações e determinações sobre a política de recursos humanos previstas na proposta?

#### **5 - Articulação**

- Os documentos apontam formas consistentes de articulação da educação infantil com outras instâncias educacionais e culturais ou órgãos e instituições governamentais e não-governamentais?
  - há diretrizes e estratégias de articulação da educação infantil no âmbito da educação básica (creche/pré-escola/P grau )? Qual o enfoque dessa articulação? Garante-se a integração e a continuidade sem se perder a especificidade de cada nível? Há previsão de formas de integração da educação infantil com os cursos de magistério?
  - há previsão de envolvimento de outras instâncias e instituições no processo de elaboração e implementação da proposta, tais como universidade, centros de pesquisa e de formação de profissionais, sindicatos? Como essas parcerias foram definidas? Qual a sua forma de ação?



- há referências e diretrizes quanto às articulações políticas entre as secretarias estaduais e municipais que atuam na área da educação infantil? Há definições quanto aos papéis e competências de cada uma dessas instâncias?
  - a proposta se articula com as definições políticas emanadas do Ministério da Educação?
  - há diretrizes quanto a parcerias do setor de educação com outras instituições governamentais e não-governamentais que atendem a criança no estado ou município?
  - as secretarias estaduais e municipais que atuam com a educação infantil propõem articulação com os conselhos estaduais de educação, na definição de suas normas e diretrizes e na exigência de seu cumprimento?
  - a proposta incorpora uma política de incentivo às atividades culturais, tais como cinema, teatro, vídeos, brinquedotecas, museus, bibliotecas? Que medidas concretas são previstas para viabilizá-las (convênios, acordos, parcerias)?
  - há previsão de formas de integração com a família e a comunidade?
- Na implementação da proposta, há mecanismos efetivos que garantam as articulações da educação infantil com as demais instâncias ou estas se estruturam apenas informalmente, enquanto relações pessoais?

No desenvolvimento do projeto foi possível aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e heterogeneidade de propostas e de práticas em educação infantil. Essa multiplicidade, própria da sociedade brasileira, é um ponto crucial quando se discute a questão do currículo. Como tratar uma sociedade onde a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, onde o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças - de faixa etária, étnicas, culturais, raciais e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades? As reflexões realizadas no decorrer deste trabalho poderão ser de grande valia na construção de um projeto para a educação infantil brasileira que dê conta de tal desafio.

#### Bibliografia

- ANGOTTI, M. *Semeando o trabalho docente* In Z. M. R. Oliveira (Org) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, Cortez, 1994.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BARBOUR, Nita. *Curriculum concepts and priorities*. *Childhood Education*, v. 63, n° 5, p.331-336, June, 1987.
- BARRETO, E. S.; DEHEINZELIN, M.; ASSIS, R.; OLIVEIRA, Z. M. R. *Proposta pedagógica para a pré-escola*. São Paulo, Secretaria do Estado da Educação, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas* vol. II. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BENTZEN, Warren R. *Seeing young children: a guide to observing and recording behavior*. New York: Delmar Publishers Inc., 1985.
- BORTOLETTO-DUNKER, Ana Cristina; LORDELO, Eulina da Rocha. *Um novo bebê: interpretações sobre competências*. IN: PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, ano 13, no. 1, 2, 3 e 4. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 1993, p. 10-15.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, Tecnoprint, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, Diário Oficial, Imprensa Nacional, 16/07/1990.
- BRASIL., Ministério da Justiça, Ministério da Ação Social/CBIA - Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência e UNICEF. *Direito de ter direitos*. Brasília, 1991.
- BREDEKAMP, Sue (ed.) *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. New York: National Association for the Education of Young Children, 1987.
- CAMPOS-CARVALHO, M. I. e BONAGAMBA-RUBIANO, M. R. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Z. M. R. Oliveira (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, Cortez, 1994.
- CBMM/Fundação ABRINQ pelos Direitos das Crianças/UNICEF/Oficina de Idéias. *10 medidas básicas para a infância brasileira*. São Paulo, 1994.
- COLL, César. *Psicologia y curriculum*. Barcelona, Paidós, 1993, 4a. reimpressão.
- DERMAN SPARKS, Louise. *Anti-bias curriculum: tools for empowering young children*. Washington, D. e. National Association for the Education of Young Children, 1992.

- DE VRIES, Rheta e KOHLBERG, Lawrence - *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington, D. e: National Association for the Education of Young Children, 1987.
- DIETZSCH, Mary Júlia. *Cartilhas: a negação do leitor*, In: Martins, M. H., *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991.
- DOTTRENS, Robert. *Programmes et plans d'études dans l'enseignement*. Paris: UNESCO, 1961.
- DOTTRENS, Robert - *Como mejorar los programas escolares*, Buenos Aires, Kapclusz, 1961
- DOMINGUES, José Luís. *O cotidiano da escola de 1º Grau: o sonho e a realidade*. Tese de doutorado, PUC-SP, 1985.
- EDWARDS, e; GANDINIC.;GANDINI, L. E FORMAN, G. *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ, Ablex, 1993.
- Encyclopedia of educational research*. New York, McMillan, 1941.
- ERNOUT, A. & MEILLET, A. *Dictionnaire etymologique de la langue latine*. Paris, Librairie e. Klincksick, 1951.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. São Paulo, Nova Fronteira, 1986, 2a. edição, 24a. reimpressão.
- GARTNER, Friedrich - *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapclusz, 1970.
- GILLEY, Jeanne Mack e GILLEY, B. H. *Early childhood development and education*. New York: Delmar Publishers Inc., 1980.
- GOOD, Carter Victor - *Dictionary of education*. New York, McGraw-Hill, 1945.
- HAYES, Cheryl D., PALMER, John L. e ZASLOW, Martha J. (eds..eds) *Who cares for america children?* Washington D. e: National Academy Press, 1990.
- HONIG, Aline Sterling. *Quality infant/toddler caregiving: are there magic recipes?* *Young Children*, v. 44, n° 4, p.4-10, may 1989.
- HRANITZ, John R. e EDDOWES E. Anne. *Priorities: parents and the home*. *Childhood Education*, v. 63, n° 5, p. 325-330, june, 1987.
- KONTOS, Susan e STEVENS, Robin. *High quality child care. Does your center measure up?* *Young Children*, v. 40, n° 2, p. 5-9, jan. 1985.
- KRASILCHIK, Myrian - *O ensino da Biologia em São Paulo: fases de renovação*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1972.
- KROGH, Suzanne. *The integrated early childhood curriculum*. New York: McGraw-Hill Publishing Co., 1990.
- KRAMER, Sônia. *Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica*. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n° 42, 1982, p. 54-62.
- . *Língua escrita e formação de professores: a cara e a coroa do processo de alfabetização*. In: *Cadernos CEVEC*, Centro de Estudos Vera Cruz, SP, n°4, 1988, p. 47-50.
- Carta a uma professora falando sobre escola e cidadania. In: Nunes, e. ([org.org](http://org.org)). *Escola e Cidadania: aprendizado e reflexão*, OEA/UFBA/EGBA, Salvador, 1989, p. 71-82.
- . *Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço*. In: R. BEP 70 (165), 189-207, maio/agosto 1989.
- . A formação do professor como leitor e construtor do saber, In: *Conhecimento Educacional e formação do professor*, MOREIRA, A. F. ([org.org](http://org.org)), Rio de Janeiro, Pappirus, 1994.
- . *Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas* - conferência realizada no encontro técnico sobre política de formação dos profissionais da educação infantil promovido pelo MEC/COEDI. Belo Horizonte, abril de 1994.
- . *Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil* - Encontro técnico realizado em Belo Horizonte - abril/1994 (relatório-síntese). MEC/SEF/COEDI, maio de 1994.
- . *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.
- . (coord.coor.) *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo, Ática, 1993.
- MACHADO, M. Lúcia de A. *Pré-escola é não é escola*. São Paulo, Paz e Terra, 1991.
- . *Exclamações, Interrogações e Reticências na Instituição de Educação Infantil. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 1993.
- .Educação infantil e sócio-interacionismo. In: Oliveira, Z. M. R. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, Cortez, 1994a, pp.pp 25-50.
- . *Educação infantil e paradigmas: da criança ativa à criança interativa*. Trabalho apresentado na 17a. ANPED. Caxambu, 1994b.

- MARTINS, Jocl - *Conceito de currículo*. In Relatório do Grupo Escolar e Experimental Dr. Edmundo de Carvalho. São Paulo: 1970.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política nacional de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (Espanha). *Infantil*. (7 vol.), Madri, MEC, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (Espanha). *Diseno curricular base: educaci3n infantil*. Madri, MEC, 1989.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Escola, currículo e a construção do conhecimento*. IN: Escola Básica. Coletânea e. B. E. Campinas, Papirus, 1992, pp. 77-88.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. 2a. edição. Campinas, Papirus, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.
- MORRISON, Keith e RIDLEY, Ken. *Curriculum planning and the primary school*. London: Athenaeum Press Ltd., 1988.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA. M. e. *Creches: crianças, faz-de-conta & Cia*. Pctrópolis, Vozes, 1992.
- OLIVEIRA. Z. M. R. Apresentação In Z. M. R. Oliveira (Org.Org) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, Cortez, 1994.
- PONTECORVO, e. (Org.Org). *Un curricolo per la continuità educativa dai quattri agli otto anni*. Firenze, La nuova Itália, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria M. Malta *Sugestões de critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Documento elaborado no contexto do trabalho da equipe de pesquisas sobre creche do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, apresentado no I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, ago.ago/94, mimeo. versão preliminar para debate.
- ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs.orgs). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- SCHEFFLER, Israel - *El lenguaje de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1970.
- SILVEIRA FILHO, Noemio Xavier. Avaliação do enfoque dominante de currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos. IN: *Educação e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 1982, pp. 100-123. Mímeo, s. d.
- SKILBECK, Malcolm. *A changing social and educational context*. in Moon, Bob, Murphy, Patrícia e Raynor, John (eds.eds),. *Policies for the Curriculum*. London: The Open Universith, 1989.
- SOUZA, Solange J. & KRAMER, S. *Educação ou tutelar? A criança de Oa 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.
- TROSTLE, Susan L. e YAWKEY, Thomas D, - *Integrated learning activities for young children*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
- UNICEF. *Rumo a uma estratégia abrangente para o desenvolvimento da criança na primeira infância*. Nova York, Uniccf House, 1992, mimeo.
- VYGOTSKY, L. S. (1984) *A formação social da mente*, Martins Fontes, S.P.
- WEREBE, & NADELNADEK - BRULFERT, J. (Orgs.Orgs) (1986) *Henri Wallon*, Ed. Ática, S.P.
- WILSON, LaVisa Cam - *Infants & toddlers: curriculum and teaching*. USA: Delmar Publishers Inc., 1990.
- WORTHAM, Sue e. (ed.) Balancing priorities. *Childhood Education*, v. 63, n° 5, p. 322-349, june 1987.

## **EVALUACIÓN SISTÉMICA: UNA PROPUESTA PARA EVALUAR INNOVACIONES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN INICIAL**

*Norma Reátegui*

El modelo sistémico de evaluación del Proyecto de Innovaciones Pedagógicas no Formales nace de su complejidad y de la necesidad de evaluar sus efectos al interior de lo que se denominan Programa de Atención Integral a menores de 5 años.

Desde esta óptica la atención integral compromete acciones pedagógicas de estimulación, atención en salud y alimentación; éstas dos últimas como producto de la coordinación con los sectores respectivos.

El proyecto busca movilizar socialmente a las comunidades donde se aplica a través de acciones de promoción comunal y de difusión. Este compromiso lo desplaza de la esfera de la educación formal y lo convierte en un proyecto de innovaciones pedagógicas no formales que requiere ser evaluado.

La generación de un modelo de evaluación para un proyecto de esta naturaleza plantea como condición previa, recoger algunas evidencias teóricas empíricas y previas a la elaboración del modelo. En este caso contamos con la experiencia de evaluación de uno de sus programas, el de 0 a 3 años, donde se han puesto a prueba algunos instrumentos y generado positivos resultados de evaluación. Indirectamente el proyecto cuenta también con la experiencia evaluativa sobre niños de 3 a 5 años en cuanto a instrumentos.

La envergadura y la complejidad del Proyecto de Innovaciones Educativas no Formales nos obliga a revisarlo en sus componentes estructurales e identificar su naturaleza sistémica, lo que determina que la evaluación se ubique dentro de estas características. Asimismo la intencionalidad participativa del proyecto exige y determina que la evaluación deba ser también participativa.

Toda evaluación moderna, y que busque innovaciones en este campo, debe ser participativa. Como proceso convencional la evaluación siempre se ha considerado como un sistema de arriba a abajo, unidireccional y autoritario. En esta dirección la evaluación sólo se utiliza para calificar después de haber emitido un juicio como expertos. Los actores del proceso son meros informantes, a quienes sólo se les utiliza para ello, desconociendo la utilidad de la información que ellos proporcionaron. Finalmente, la evaluación queda como un dato estadístico sin llegar a cumplir una de sus funciones más importantes: que es la toma de decisiones.

Una evaluación participativa por el contrario, exige y demanda que los actores intervengan en todo el proceso evaluativo, que los datos que ellos dan y recogen simultáneamente les permita ir tomando decisiones e ir conociendo el proceso. Pero además deben ir reforzando sus actuaciones, retroinformando a los responsables, para finalmente llegar a un ideal de la evaluación moderna, la autoconciencia.

La autoconciencia es el percatamiento del proceso evaluativo, de sus componentes, su función y su utilidad. Esto permite crear la condición de su autoconciencia en el proceso evaluativo, para que deje de ser un juicio de valor dado por expertos, y se convierta en un instrumento de transformación social. Esto es lo que la hace participativa.

La generación de un modelo por definición sólo nos da la estructura esquematizada, ya que trata de cubrir todos los elementos; por su amplitud y función no desarrolla detalles ni llega a niveles de operación específicos. En el caso del Proyecto es necesaria la operacionalización del modelo; para ello se ha considerado generar una capacitación de carácter autoinstructivo para cumplir con la dimensión de participación propuesta en el Proyecto.

La participación de los actores, llámense docentes coordinadores, animadores, responsables del Proyecto o padres de familia, requiere de la capacitación, no en unas nuevas formas de evaluación, sino en responsabilidades y competencias específicas para ello. La generación de módulos autoinstructivos deberá permitir la interacción y comunicación participativa de los diferentes actores en los componentes del modelo. Todos los actores deberán conocer y manejar la evaluación de cada componente o elemento del sistema de figura en el modelo.

El modelo que representamos es un instrumento que permite definir y ordenar los módulos. Así en función de él existe un módulo para evaluar el entorno, otro para evaluar a las educadoras, al niño, a los materiales y al currículum. Finalmente, uno que sólo corresponde a los máximos responsables del Proyecto, pero que es compartido por todos los actores, es el módulo de seguimiento o monitoreo. Se inicia la secuencia con un módulo que presenta el modelo a través del concepto nuclear de evaluación.

En este documento sólo desarrollamos el modelo, pues los módulos son subproductos independientes, aunque sistemáticamente relacionados con el modelo. Los módulos son la concreción del modelo, pues el referente último, abstracto y general es el modelo. Este es sólo para uso de los responsables del Proyecto, ya que utilizarlo de otro manera puede llevarnos a generar una asimetría innecesaria. Debe ser asumido por quienes definen las metas y los fundamentos del programa, y deben ser ellos quienes vayan ajustando el modelo en función de los cambios que al interior del Proyecto se generen.

### **Aproximación conceptual a la evaluación**

El concepto de evaluación es ciertamente muy amplio, razón por la cual ha provocado el desarrollo de varios enfoques teóricos y metodológicos. No obstante, fue posible aproximarnos a un concepto de evaluación que recogía los puntos principales de consenso. En este sentido, la evaluación puede ser definida como un proceso donde se delinea, obtiene, procesa y difunde información útil para establecer un juicio de valor en torno a alternativas de decisión.

Desde este punto de vista, la evaluación es un proceso en la medida que es una actividad continua que pasa por etapas estratégicamente delimitadas, donde se identifica información relevante y necesaria (delinea), se recogen y organizan los datos, se analizan y sistematizan en función de los objetivos y fines previamente especificados, y se transmiten los hallazgos como elementos de juicio para la toma de decisiones.

La evaluación, vista desde sus diversos enfoques, hace posible entonces que uno juzgue valorativamente la estructura y/o el funcionamiento de acciones y propuestas, a fin de determinar oportunamente la pertinencia y efectividad de las mismas, y entonces mejorarlas. Desde los intereses educativos, sean estos formales y no formales, podemos constatar como se dan estos hechos. Sin embargo el énfasis en la mejora del proceso es lo que debe privilegiarse desde ese interés.

Esta aproximación conceptual a la evaluación nos permite definir la naturaleza del modelo generado para la evaluación del Proyecto de Experiencias Innovadoras en Educación No Formal. En este sentido, podemos decir que la evaluación propuesta tiene un carácter constructivista, dado que implica la interacción dinámica de sus componentes cualitativos y cuantitativos en dirección hacia la generación de estructuras de conocimiento y pautas de funcionamiento que hagan posible una continua transferencia productiva a los espacios de realidad. Este proceso estaría igualmente aludiendo a su carácter holístico.

Desde este punto de vista, es un modelo de evaluación interpretativo, en la medida que hace uso de lo cualitativo para la descripción de los hechos observados, así como de lo cuantitativo para la toma de decisiones.

A nivel cualitativo y centrado en el entorno, el modelo es *hermenéutica* al hacer uso del análisis del lenguaje expresado por los actores como por las fuentes documentales generadas, las cuales son determinantes para juzgar los alcances y las limitaciones del programa.

A nivel cuantitativo-cualitativo y centrado en los logros, el modelo de evaluación que se propone es sistémico, vale decir compuesto por un conjunto de elementos independientes que se interactúan funcionalmente entre sí.

Ciertamente, una evaluación entendida desde esta concepción integradora es fundamental en la ejecución, mejora y continua renovación del Proyecto de Atención Integral. Así, la evaluación es un proceso comprometido con el cambio. En este compromiso, el proceso de evaluación nos conduce a la reflexión permanente sobre los supuestos, implicancias y consecuencias de las actividades de atención integral, con las animadoras, las docentes, coordinadores, los padres de familia y la comunidad: una reflexión orientada a elevar los niveles de calidad e intercambio en las diferentes esferas de la acción educativa.

Finalmente, es importante resaltar que un modelo de evaluación como el propuesto supone asumir el sistema y proceso educativo como un todo, con capacidad de autorregulación, un conjunto global activo de espacios, actores y acciones orientadas hacia el logro de metas claramente definidas.

### **Funciones de evaluación**

La delimitación conceptual de evaluación y del modelo propuesto nos lleva a desarrollar el espacio de las funciones de un modo igualmente integrador, focalizando los aspectos esenciales alrededor de los cuales se organiza y ejecuta esta importante actividad educativa.

El énfasis estará, entonces, en el planteamiento de las funciones de una evaluación optimizadora de la acción educativa e del carácter autoregulator del sistema.

En este sentido, las funciones de la evaluación son: de retroinformación, de reforzamiento, de decisiones y de autoconciencia.

A. - *De Retroinformación:* es el aspecto cognitivo de la evaluación, genera una representación o conocimiento válido de los procesos, objetivos y/o fenómenos evaluados, en la medida que la evaluación sea técnicamente elaborada. La retroinformación es una función requerida en términos generales en el curso del programa, con la finalidad de saber qué está sucediendo en cada momento de ejecución del programa.

B. - *De Decisiones:* la toma de decisiones racional implica identificar áreas críticas y diseñar intervenciones para actuar correctivamente en éstas. Se supone que un área crítica hace vacilar la metas funcionales del sistema y lo desequilibra. Las decisiones tiene una finalidad equilibradora, es decir, permite que el sistema recupere la dirección que tiene como meta impulsar. Las decisiones son retroactivas para el programa.

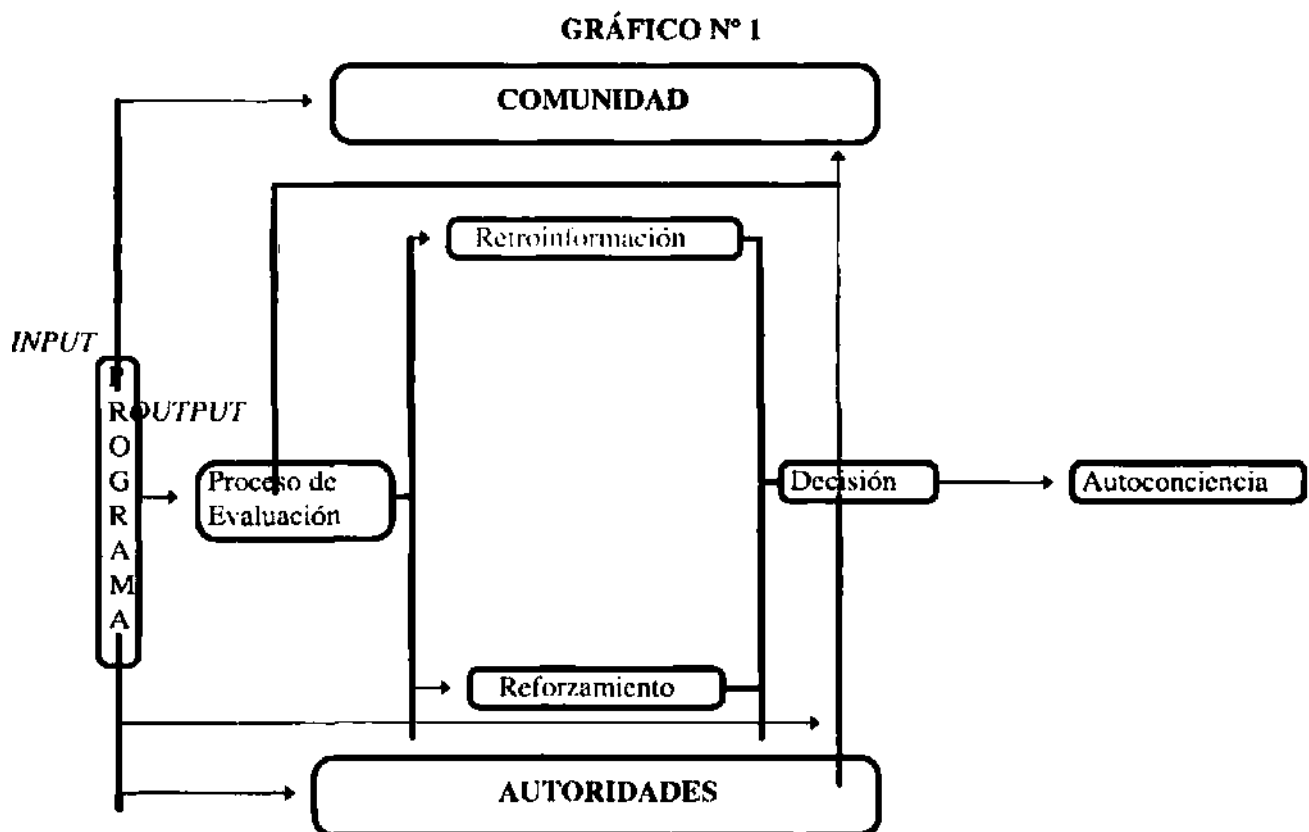
e. - *De Reforzamiento:* es el aspecto afectivo-motivacional de la evaluación. Toda acción evaluativa debe ser pensada y aplicada teniendo en mente que el objeto de evaluación es siempre en última instancia personas, llámense diseñadores, evaluadores etc. En este caso, serán: responsables especialistas, docentes, animadoras, miembros de la comunidad y niños.

La evaluación debe cumplir un papel motivacional. No se trata de frustrar a los participantes en cualquiera de los niveles de acción, sino de motivar su participación, la corrección de sus errores o el señalamiento de sus aciertos en un ambiente de tolerancia y "puestos los ojos" en las tareas y las responsabilidades compartidas.

Asociados y coordinados los aspectos cognitivos como la retroinformación y los afectivo-motivacionales como el reforzamiento, ponen en mejor situación a los participantes para la toma de decisiones.

D. - *De Autoconciencia:* el *output* o salida del sistema tiene como resultante la autoconciencia del proceso de participación en la evaluación, retroinformación, reforzamiento y toma de decisiones. Cuando un sistema adquiera autoconciencia, ésta es producto de su programa de evaluación y es la garantía de un funcionamiento autorregulado. Alcanzar un comportamiento autorregulado, racional y afectivamente maduro, es cumplir un fin permanente de toda acción educativa, y en el caso del Proyecto de Innovaciones Educativas no Formales es un fin primordial.

El siguiente modelo gráfico ilustra las interacciones entre cada una de las funciones:



### Tipos de evaluación

Los tipos de evaluación educativa pueden ser clasificados siguiendo a Froemel, bajo tres modalidades fundamentales: la pseudoevaluación, la cuasi-evaluación y la evaluación propiamente dicha. Si bien esta información no resulta prioritaria para el modelo, es necesaria para reconocer a qué otras cosas estamos denominando evaluación sin serlo.

Se considera pseudoevaluación cuando existe una orientación de los estudios hacia una visión positiva o negativa de algún objeto en independencia de su valor. Por otro lado, la cuasi-evaluación se orienta más bien a partir de preguntas específicas, cuyas respuestas pueden o no calificar el valor de algún objeto. Finalmente, la evaluación propiamente dicha es la que se orienta hacia estudios que buscan calificar el valor de algún objeto.

El Proyecto de Innovaciones Educativas no Formales propone como una de sus estrategias la construcción de una tecnología educativa. Al ubicarse en esta postura la propuesta organiza y define la evaluación propiamente dicha dentro de un sistema abierto y producto de la participación; consideramos importante respetar los tipos clásicos de evaluación a fin de facilitar la comunicación. Estos serán ampliados con el objetivo de incluir aquellos elementos recientemente incorporados.

La concepción sistémica de tecnología educativa ha propuesto un tipo de evaluación en función de los niveles de los propósitos evaluativos. Considera tres modalidades básicas: la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

*La evaluación diagnóstica* es aquella que evalúa algo que ya existe y donde se considera necesario identificar la presencia de algún problema, su naturaleza y dimensión. Se le conoce también con el nombre de identificación de necesidades, análisis de necesidades, análisis de contextos, entre otros.

*La evaluación formativa* se desarrolla a partir de la necesidad de información que genera la puesta en marcha de un sistema y la orientación de mantenerlo eficientemente. Se conoce también con el nombre de evaluación del proceso, evaluación de la implementación, evaluación del proceso o evaluación continua, entre otros.

Esta modalidad se compone de dos maneras: formal e informal. La formativa-formal puede ser de entrada y de salida, midiendo así la eficacia del sistema al hacer corresponder la meta con los logros terminales. Es de proceso o por objetivos, cuando informa sobre cada uno de los componentes del sistema para su optimización. Un modo importante y cada vez más requerido en esta modalidad es la evaluación de seguimiento o monitoreo cuya función principal es retroinformación permanente. Es la instancia a través de la cual se toma la decisión final respecto a la marcha del Programa.

La evaluación formativa-informal es pocas veces utilizada por el sistema educativo, sin embargo, recoge información no prevista al poner en marcha el sistema, controlando los efectos accidentales que puedan afectar la eficiencia del mismo. Es el espacio donde nuestras intuiciones y nuestras preocupaciones encuentran su cualificación y por lo tanto su posibilidad de comunicar.

*La evaluación sumativa* se orienta hacia el juicio de valor acerca del funcionamiento del sistema a fin de tomar decisiones de tipo positivo o negativo. Se conoce también con el nombre de evaluación terminal, evaluación de resultados o evaluación del impacto, entre otros.

Estas tres modalidades de evaluación actúan en diversos niveles y pueden comprender al sistema, a los componentes, a la estructura o al entorno: depende de dónde nos ubicamos. Lo ético en evaluación es expresar objetivamente en qué nivel estamos.

El Proyecto de Innovaciones Educativas no Formales exige por su estado actual que el desarrollo e implementación de la evaluación se centre en la evaluación formativa; esta es necesaria y se requiere para determinar la generalización de sus efectos, así como los reajustes y modificaciones que este tipo de evaluación procura.

### **Tipos de instrumentos de evaluación**

Los tipos de evaluación propuestos, al ubicarse en un sistema abierto, generan un universo de posibilidades e instrumentos evaluativos. Estos pueden ser cualitativo y/o cuantitativos; ambos pueden interactuar para obtener información más completa y pertinente cuando se trata de sistemas educativos.

Los instrumentos cualitativos susceptibles de ser utilizados, sobre todo en la evaluación diagnóstica, son: el análisis de contenido, las etnografías, las entrevistas y las observaciones. Cada una de ellas, a su vez, presentan diversas posibilidades de combinación (ver cuadro n° 1).

Los instrumentos cuantitativos se usan tanto en la evaluación formativa o de proceso y en la sumativa o terminal. Debemos señalar que esta clasificación resulta un tanto forzada, sobretodo cuando se actúa en una realidad específica, como en el caso de lo educativo donde los niveles nos llevan a optar por ambos procedimientos.

A continuación, presentamos un cuadro que sintetiza los tipos de instrumentos según la modalidad de evaluación. Estos se presentan en algunos casos como realidad, en los módulos, en otros como posibilidad, en la medida que las exigencias del proyecto lo vayan requiriendo.

**CUADRO N° 1**  
**INSTRUMENTOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS**

<b>Modalidad cualitativa</b>	<b>Tipo de Instrumento</b>
Entrevista	- Estructuradas - Semi-estructuradas - En profundidad
Observación	- Naturalista - Participante - Interactiva - Etnografías - Registros de tiempo y de conducta
Análisis de Contenido	- Análisis de pertinencia - Análisis de calidad - Análisis de uso - Análisis técnico
<b>Modalidad cuantitativa</b>	<b>Tipo de Instrumento</b>
Logros	- Logros académicos - Listas de cotejo - Encuestas
Psicométricas	- Escalas - Inventarios
Económico	- Análisis de costo/beneficio

**Modelo de evaluación del programa**

**Concepto de modelo**

Se consideran los modelos como una esquematización que al reducir la complejidad de una realidad, un fenómeno, o un proceso a un conjunto relativamente pequeño de dimensiones, los hace más comprensibles y manejables. Si no hay un modelo que esquematiza la complejidad del fenómeno, la evaluación resulta imposible. Es el que pone los límites y define el territorio de la evaluación, así como explícita sus reglas de juego.

Por lo tanto, todo modelo es relativo al momento en que se genera y a los elementos que identifica. Es una estructura abierta al cambio de metas, de entorno y es por eso que cuando se habla de modelo, se le reconoce como tal con las restricciones y limitaciones propias de la esquematización y se juzga por lo que propone, no por lo que no hace.

Un modelo, en nuestro caso, será un orientador de la práctica evaluativo respecto al Proyecto, que supone programas que se proponen actuar integralmente sobre una población de niños en extrema pobreza de zonas urbano-marginales y rurales. Su propósito es alcanzar objetivos, metas y fines especificados, en un lapso precisado, movilizandolos todos los recursos posibles para revertir tal situación.

En el caso que nos ocupa, el modelo evaluativo busca por la naturaleza del Proyecto ser sistémico, interactivo y autorregulado. Definiremos cada uno de estos conceptos.

- Un sistema es una realidad dotada de componentes, estructura y entorno. Pretender hacer una evaluación sistémica del Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales significa principalmente dos cosas: la primera es hacer un análisis sistémico de los componentes del proyecto que pretende evaluarse y la segunda es tratar de que la evaluación refleje este carácter sistémico y participativo de la realidad evaluada.
- Por interactivo entendemos un modelo cuyos componentes no sólo actúan con carácter unidireccional, como, por ejemplo, profesores sobre alumnos, sino que deben aperturarse a relaciones multidireccionales tales que hagan posible que cada elemento pueda ser influido y a su vez influir en los demás.
- El carácter de autoregulado será adquirido en la medida que el sistema sea capaz de orientarse a sí mismo; esto exige elevar los niveles de participación en un doble sentido: en su sentido extensional, haciendo partícipes de información y decisiones a cada vez mayor número de componentes, y, también, en sentido intencional, por la toma de conciencia de las responsabilidades compartidas que en el desarrollo del proyecto tienen todos sus elementos. Esta toma de conciencia posibilita que la base social vaya tomando en sus manos la dirección y ejecución de las actividades que afectan su vida.



## Componentes del modelo sistémico

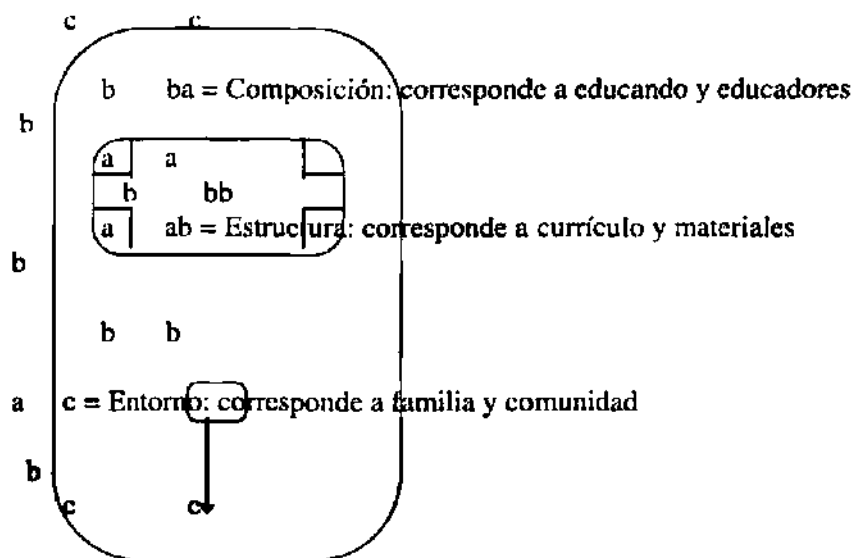
Un sistema es tal en la medida que tenga una composición, estructuras y un entorno. En la figura n° 2 hacemos una presentación gráfica de lo que es un sistema y en el cuadro n° 2 presentamos un análisis sistémico del programa.

La composición fundamental del sistema la constituyen los educadores y los niños. No debe olvidarse que un hecho social, y todo hecho educativo es un hecho social, tiene como componentes fundamentales a personas, en este caso, los que cumplen los roles pedagógicos de animadores.

Las dimensiones relevantes a los sub-roles de los educadores para el caso del Proyecto son los docentes coordinadores y animadoras. Son, pues, estos los objetos de evaluación en este primer componente.

El segundo componente es el niño, entendiendo a los niños que son receptores de las acciones pedagógicas de los programas. En este componente se puede distinguir tres aspectos fundamentales en el Proyecto: los aspectos educativos, nutricionales y de salud, que corresponden a las condiciones que respecto a estos aspectos tienen los niños al inicio, en el decurso y al final de cada uno de los Programas.

Figura N° 2 Elementos de un Sistema



Por otro lado, las estructuras de un sistema están definidas por las interacciones estables entre los elementos. Podemos identificar en el Proyecto dos estructuras muy importantes (véase Cuadro N° 2): el currículo y los materiales. El primero define la interacción educativa profesor-alumno programada con fines y objetivos pedagógicos. Los materiales son "objetos" de interacción confeccionados y propuestos para ser un elemento de encuentro interactivo óptimo en el desarrollo del currículo. Por su importancia actualmente, se busca separarlo y evaluarlo independientemente.

Del currículo deben evaluarse los objetivos, los contenidos, las actividades y el proceso e instrumentos de evaluación, que son las cuatro dimensiones curriculares básicas.

Por otra parte, hay tres tipos de materiales principales: los materiales lúdicos dirigidos al niño y los materiales textuales dirigidos a los coordinadores e animadores y eventualmente a los padres de familia y finalmente, el material generado para la difusión.

Por último, el entorno de un sistema lo constituyen los elementos externos al sistema, en este caso los que están fuera de las interacciones pedagógicas, pero que afectan a éstas y a los componentes del sistema.

Debemos considerar dos los elementos del entorno: las responsables del proyecto y los grupos usuarios, estos últimos diferenciados en familia y comunidad.

Consideramos a las responsables del proyecto como una dimensión que se expresa a través de los fundamentos que éstos proponen al Proyecto, incluyendo los fines, principios y teorías que se presuponen estos fines. En este caso se ubican en el Ministerio de Educación.

Otra dimensión de este componente son los recursos humanos, económicos y materiales que se movilizan para efectivizar el Proyecto.

Finalmente, otro componente a este nivel de responsables se refiere a las metas, es decir los planes y etapas, y la administración y control de estos realizado por las responsables. Este componente se convierte en la evaluación en lo que se denomina seguimiento o monitoreo.

En el cuadro n° 2 hacemos un resumen de los elementos sistémicos: las dos primeras columnas signadas como generales y específicos y las dimensiones evaluables de estos elementos en la tercera columna. La evaluación sistémica del Proyecto primero debe evaluar los elementos y aspectos señalados, pues son parte constitutiva de el, así como la interacción concurrente de todos ellos definiera el producto final que se deberá obtener, al ejecutar el Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales.

**CUADRO N° 2**  
**Elementos Generales y Específicos y**  
**Dimensiones Sistémicas del Programa de Evaluación**

<b>Elementos Generales</b>	<b>Elementos Específicos</b>	<b>Dimensiones</b>
Composición	Educadores	Capacitación Coordinación Animación
	Educandos	Nivel educacional Nivel nutricional Nivel de salud
Estructura	Curriculo	Objetivos Actividades Evaluación
	Materiales	Lúdicos Textuales Difusión
Entorno	Autoridades	Fines Recursos Metas
	Familia	Motivación Participación
	Comunidad	Impacto Motivación Participación Impacto.

Como siguiente acción, la evaluación sistémica debe concebir ordenadamente la actividad evaluativa, sobre los elementos sistémicos del fenómeno real ya identificados. Trataremos este tema en las siguientes líneas, bajo el concepto aspectos ordenadores de la evaluación.

#### **Aspectos ordenadores de la evaluación**

Definimos como aspectos ordenadores de la evaluación al conjunto de elementos identificados como: educadores, niños (composición); curriculum y materiales (estructura); autoridades, familia y comunidad (entorno) a las que se les adiciona las interrogantes evaluativas de: el qué, el cómo, el cuando y el quién de la evaluación correspondiente. Constituyéndose así en un segundo nivel de operacionalización de donde emergen variables, procedimientos y cronogramas (ver cuadro N° 3).

La primera pregunta sobre el qué de la evaluación, que explícita la variable de la dimensión del sistema que deberá ser calificada y/o cuantificada, se la denominará proceso. Su conjunto constituye los procesos efectivos a evaluar.

La segunda pregunta, saber el cómo de la evaluación, explícita el procedimiento que deberá utilizarse para evaluar el proceso identificado.

La tercera pregunta, el cuándo, establece la secuencia respecto al desarrollo del programa en que se aplicará los procedimientos evaluativos.

La cuarta y última pregunta, el quién, informa sobre los participantes en el proceso de evaluación en términos de las dimensiones de composición: educadores y educandos, y su entorno, autoridades, familia o comunidad; los denominados ordenadores de la evaluación aplicados a los elementos generales y específicos del sistema y a sus dimensiones. Es importante señalar que los participantes son tanto sujetos y objetos simultáneos de la evaluación. Responde, por lo tanto, a quiénes evaluarán.

Para poder interpretar adecuadamente este cuadro, deberá considerarse siempre que la primera columna, *Elementos*, está referida al cuadro n° 2, en que los elementos se despliegan en elementos generales y específicos.

De hecho, lo que se evalúa son las dimensiones, pero no las hemos considerado por razones de extensión en el cuadro n° 3, debiendo presuponerse en todos los casos que la comuna "procesos" es idéntica o referida a dichas dimensiones.

**CUADRO N° 3**  
**Resumen de los Aspectos Ordenadores de la Evaluación**

<i>Elementos</i>	<i>Qué: procesamiento</i>	<i>Cómo: procedimiento</i>	<i>Cuándo: secuencia</i>	<i>Quién: participación</i>
Educadores Coordinadores Animadora	Formación Desempeño Capacitación	Examen de selección Seguimiento de tareas Logros de de capacitación	Inicio Concurrente Final	Educadores Responsable Grupos
Niños	Cond. Nutricional Cond. Salud	Eval. Formativo Eval. Sumativa	Inicio programa Concurrente Final	Educadores Responsable Grupos
Currículo	Diseño Planificación Aplicación	Cond. Inicial Eval. avances Cond. Terminal	Inicio programa Concurrente Final	Educadores Responsable Grupos
Materiales	Lúdicos Textuales	Ev. de Calidad Ev. de Pertinencia Ev. de Uso Ev. de Cobertura	Concurrente Final	Educadores Responsable Grupos
Responsables	Fundamentos	Ev. de Calidad Ev. de Coherencia Ev. de Pertinencia Ev. de la Investigación	Concurrente Final	Educadores Responsable Grupos
	Recursos	Ev. Rec. Humanos Ev. Rec. Materiales Ev. Rec. Económicos	Concurrente Final	Educadores Responsable Grupos
	Planes	Ev. de Etapas Ev. de Metas	Concurrente Final	Educadores Responsable Grupos
Familia	Motivación Participación Impacto	Ev. niño/familia Ev. Activ./percepción Ev. Camb./actitud	Inicio programa Concurrente Final	Educadores Responsable Grupos
Comunidad	Motivación Participación Impacto	Diag. Situacional Funcio. Grupos Ev. Cambio actitud	Inicio programa Concurrente Final	Educadores Responsable

### **La evaluación de los elementos del sistema.**

Basándonos en el cuadro n° 3, ahora se describirán las características que se proponen en los aspectos de procesos, procedimientos, secuencias y participantes para la evaluación de cada elemento sistema. En el plan de evaluación que se desarrolla en las páginas siguientes, se fijan modalidades y medios; se especifica la naturaleza cuantitativa y cualitativa de los diferentes elementos de evaluación. Para ello utilizamos los ordenadores a través de las preguntas: qué evaluamos, cómo, cuándo y quién evalúa.

### **Evaluación de los educadores.**

Los roles educacionales en el programa están definidos por los animadores y docentes coordinadores; deberá evaluarse la formación, el desempeño de las funciones y la capacitación que estos roles exigen en el plano de la acción educativa. Para esta evaluación se deberán utilizar tres procedimientos: un examen de selección al inicio del programa, un seguimiento de tareas y de los efectos de la capacitación.

El examen de selección por su naturaleza debe ser un proceso relativamente independiente, donde se asigne la responsabilidad a las autoridades locales bajo criterios muy generales y flexibles.

El seguimiento de tareas debería ser concurrente a toda la ejecución de las acciones pedagógicas y se derivan de los roles específicos de los animadores y docentes coordinadores. Es importante, en este caso, el funcionamiento jerárquico de los roles, de tal manera que cada actor pueda evaluar y ser evaluado en su nivel correspondiente.

Las actividades de capacitación requieren considerar la evaluación de dos componentes básicos: los cognitivos y los afectivos. En el primer caso, se debe conocer la calidad de los conocimientos obtenidos. En el segundo, es necesario conocer las opiniones y actitudes que este proceso generó. Ambos componentes deben evaluarse antes y después del proceso de capacitación.

Deberán participar en todo el proceso de evaluación de este elemento tanto las autoridades, los diseñadores y responsables de las evaluaciones; quienes en este caso deberán dirigirlo, así como los miembros de la comunidad y familias involucradas en el programa. La participación de estos últimos, si bien complementaria y accidental, debe concebirse como una participación educativa para la comunidad. Se trata en este caso de un típico caso de evaluación formativa informal.

Los educadores, en la medida que se van incorporando al programa como responsables de diversas acciones, deberán participar en un proceso de autoevaluación a sí mismo y a sus colegas.

Presentamos a continuación el Plan General de Evaluación para el elemento educadoras, como primer componente del sistema de evaluación del Proyecto. Este plan se convierte a su vez en un instrumento de evaluación en el módulo denominado ¿Cómo evaluar a las educadoras?.

#### PLAN DE EVALUACIÓN: ELEMENTOS EDUCADORES

Elemento General: Composición

Elementos Específicos: Docentes coordinadores

Animadores

Proceso: Capacitación v Desempeño

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Capacitación Talleres: - Nacionales - Locales	Precisión y claridad en formulación Coherencia con las orientaciones del proyecto - Utilidad de los contenidos	. Ev. Formativa Formal (F) Informal (Y)	Prueba de Entrada y Salida (F) Encuesta de opiniones (F) Autoevaluación (I)	Durante la capacitación	Responsables del proceso de capacitación
2. Desempeño	Claridad del rol	Seguimiento de roles	Guía de observación . Encuesta	Durante la ejecución del programa	- Equipos locales - Docentes coordinadores

#### NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN:

1. Capacitación - Cuantitativo
2. Desempeño - Cualitativo

#### Evaluación de los educandos

Son tres los procesos que deberán evaluarse respecto a los educandos: su desarrollo educativo, su condición nutricional y su estado de salud (morbilidad).

En lo que se refiere al desarrollo educativo, los educandos deberán ser sometidos a pruebas de entrada y salida, elaboradas en consonancia con los objetivos educacionales propuestos para cada aspecto del desarrollo humano. Esto permitirá seguir los avances de cada niño hacia el cumplimiento de dichos objetivos e inferir la potencia del curriculum como instrumento de transformación, desarrollo y optimización del individuo.

El plan que presentamos a continuación considera procedimientos de evaluación sumativa que actúan como cierres de etapas y como condición terminal de los educandos. En este caso son las pruebas psico-pedagógicas de logros las que permitirán el cumplimiento de esta meta.

La secuencia del conjunto de procedimientos pedagógicos que actúan sobre el niño se mide a través de la lista de Chequeo de Logros Pedagógicos que corresponde, en términos generales, al inicio del programa, concurrente con su aplicación y final.

La dirección de la evaluación de los niños debe corresponder a los educadores. Las familias y la comunidad deberán participar complementariamente y los responsables del Proyecto deberán desarrollar evaluaciones de control. Las tres instancias evaluativas deberán intercambiar información y tener en cuenta las decisiones en los productos de la evaluación de los otros sectores de participantes.

Los otros dos procesos a evaluar relativos al educando son los de su condición nutricional como estado que se relaciona directamente con la condición sócio-económica y que afecta indirectamente el desarrollo educativo, y el estado de salud como una condición del organismo, necesaria de mantenerse y controlarse para asegurar mejora en la calidad de vida y, por lo tanto, mejorar efectos educacionales. En ambos casos la evaluación deberá ser dirigida por los docentes coordinadores con las animadoras y las madres de familia. En casos especiales se deberá coordinar con especialistas de nutrición y salud para que participen en la ejecución de exámenes complejos cuando la situación lo requiera.

La familia y la comunidad deberá participar, también, en esta evaluación, ya que es una experiencia que les servirá de un buen soporte educacional para mejorar su conocimiento y capacidad de intervención y mejoramiento en la higiene, alimentación y cuidado del niño.

Las autoridades deberán ejercer un seguimiento o monitoreo en estas áreas. La secuencia evaluativa debe acompañar el inicio del programa con exámenes sobre la condición inicial de cada niño, proseguir con sus avances en ambas áreas en términos de condición nutricional y estado de salud, y cerrar la ejecución del programa con una exploración final.

#### PLAN DE EVALUACIÓN: EDUCANDOS

Elemento General: Composición

Elementos Específicos: Niños de 0-3Niños de 3-5

Proceso: - Desarrollo Educativo - Condiciones nutricionales - Estado de Salud

¿ Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		; Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Desarrollo Educativo • Identidad y autoestima • Descubrimiento del entorno físico y social • Comunicación Integral y Representación	Niveles de desarrollo del niño: • Afectivo • Cognitivo • Social	. Ev. Formativa . Ev. Sumativa	• Lista de Chequeo de Logros Pedagógicos • Guías de Observación • Pruebas de Logros Psicopedagógicos	Antes, durante y después  • Después del Programa • Durante el Programa	Animadores Madres de Familia  Docentes Coordinadores
2. Condición Nutricional	• Tipo de alimentación • Higiene bucal • Peso	• Condición inicial y final	• Ficha de alimentación • Ficha de peso	Antes u después del programa	Animadora con apoyo de Docente Coordinador y participación de madre de familia
3. Estado de Salud	• Estado físico • Vacunas	Ev. Concurrente	• Ficha de Salud • Talla	Durante el proceso	Animadores con apoyo de Docentes y participación Madre de Familia

#### NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN:

1. Desarrollo Educativo - cuantitativo/cualitativo; 2. Condiciones nutricionales - cuantitativo; 3. Condiciones de Salud - cualitativo

## **Evaluación del currículo**

El currículo es simultáneamente un instrumento de enseñanza-aprendizaje y el conjunto efectivo de experiencia que con este fin se propone al educando. El currículo como instrumento universal consta de cuatro dimensiones fundamentales: los objetivos generales y específicos, los contenidos, las actividades y métodos y el proceso de evaluación educacional a seguir en la constatación del logro de objetivos.

Aquí, no es tan importante cada niño, como si lo es en la evaluación del educando. Lo que interesa es el grupo de niños y lo que sucede con ellos como agrupación humana y dicente.

Las cuatro dimensiones del currículo señaladas se evalúan en términos de pertinencia, aplicación y logro. La pertinencia es la adecuación de estas dimensiones a las necesidades y realidades sócio-personales, ecológicas y culturales de la comunidad y de niños.

La aplicación, por su parte, informa sobre la menor o mayor dificultad que tiene los docentes en la ejecución educacional de las dimensiones, y los factores que causan la dificultad donde ella exista. Esta debe ser evaluada a través de guías de observación y entrevista como instrumentos fundamentales.

Los logros informan sobre los resultados de la acción educativa, insistimos aquí en términos de grupo. La evaluación del currículo debe ser concurrente a su ejecución a través de instrumentos *ad hoc* que den cuenta de las condiciones de su aplicación, pertinencia y logros. Estos últimos se verifican a través de las pruebas de logros pedagógicos que son derivados del *curriculum*, pero que se mantienen relativamente independiente y que ya fueron consideradas en la evaluación de los niños.

En esta área es importante la intervención evaluativa estrecha y coordinada de expertos, educadores, autoridades, comunidad y familia. Los educadores, como actores principales de la ejecución curricular, deben centrar la evaluación en su aplicación; los expertos en su calidad teórica; las autoridades en los logros que se van obteniendo y la comunidad en la pertinencia o no de las diversas dimensiones curriculares.

La complejidad del *curriculum* lleva a ubicar en su manejo tres etapas bien diferenciadas; la del diseño, la de la programación y la de la aplicación curricular. Para efectos de la evaluación estos son asumidos con la misma estructura evaluativa tanto en su aspecto como en sus indicadores, lo que diferencia la evaluación son las técnicas, los instrumentos, los momentos y los evaluadores.

El plan de evaluación del *curriculum* figura en el cuadro siguiente. Su operacionalización figura en el módulo n° 5 *¿Cómo evaluamos los Materiales y el Curriculum?!*.

## PLAN DE EVALUACIÓN: CURRÍCULUM

Elemento General: Estructura

Elementos Específicos: *Curriculum*

Proceso: Objetivos - Contenidos - Métodos/Actividades - Evaluaciones

• Qué evaluar?		; Cómo evaluar?		• Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Objetivos Pertinencia Aplicación de Logro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación de los objetivos con fines del proyecto</li> <li>• Nivel de operacionalización</li> <li>• Claridad en la formulación</li> <li>• Niveles de logro de los objetivos</li> </ul>	Análisis de contenido	Material de análisis de contenido  Prueba de Logros del Niño	• Diseño antes del inicio del Programa	Especialistas en <i>curriculum</i>  Animadoras
2. Contenidos Pertinencia Aplicación Logro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación a la realidad</li> <li>• Aplicabilidad para el docente</li> <li>• Adecuación al niño</li> <li>• Precisión en la formulación</li> </ul>	Análisis de contenido	Material de análisis de contenido	• Programación durante el programa	Docentes coordinadores
3. Actividades Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación a los niveles infantiles</li> <li>• Pertinencia cultural</li> <li>• Funcionabilidad para el docente</li> </ul>	Observación	Guías de Observación	• Aplicación durante el programa	Docentes coordinadores
4. Evaluación Pertinencia Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondencia con objetivos</li> <li>• Aplicabilidad</li> <li>• Adecuación a la realidad</li> </ul>	Técnicas de chequeo/observaciones	Guías de Observación. Biografías	• Aplicación durante el programa	Animadores Docentes Coordinadora Padres de Familia

### Evaluación de los materiales

El Programa hace uso de tres tipos de materiales: los lúdicos destinados a los niños, los textuales destinados a los educadores y eventualmente (en casos de alfabetización), a la familia, y los de difusión orientados a la comunidad.

Los materiales lúdicos deben recibir un tratamiento muy especial, pues son los medios de inducción más importantes para la actividad mental y la interacción motriz y social del niño. Debe evaluarse en estos materiales la calidad, la pertinencia y el uso en los aspectos y formas que se adecúen a la naturaleza del material.

Los materiales textuales deben ser evaluados por procedimientos que determinan, en primer lugar, su calidad tanto formal, de contenido, como material y de impresión. Igualmente debe evaluarse la pertinencia o adecuación a las necesidades de los usuarios a las que va dirigido, a su uso en términos de frecuencia, legibilidad y aplicación.

Los materiales de difusión deben ser evaluados dentro de los parámetros de medios de comunicación de masas, es decir, el impacto, la llegada del mensaje, la cobertura y la frecuencia.

La evaluación de este elemento del sistema debe contar con la participación de los educadores quienes deben dirigirla; de las autoridades quienes deben hacer la evaluación de control; y de la comunidad y familia que deben participar complementariamente. Los aspectos formales deben estar bajo la responsabilidad evaluativa de especialistas en materiales.

El plan general de evaluación figura en la siguiente página, su operacionalización se hace en el módulo n° 5, en el mismo que la evalúa el *curriculum*.

## PLAN DE EVALUACIÓN: MATERIAL

Elemento General: Estructura

Elementos Específicos: Materiales

Proceso: Textuales - Lúdicos - Difusión

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Materiales textuales . Formales . Contenido	Diagramación Legibilidad Formato Objetivos Contenido. Actualidad/ Actividades. Aplicabilidad Sugerencias/ recomendaciones	Evaluación de calidad	<b>Matriz</b> de análisis de textos	Al culminar el material	Especialistas en materiales
		Evaluación de uso	- Encuestas y observación	Durante la aplicación del material	Docentes coordinadores Especialistas de la sede central
2. Materiales lúdicos	. Pertinencia cultural . Variedad y calidad de estímulo Facilidad <b>para</b> uso infantil Áreas y potencia de estimulación	Evaluación de calidad	- Encuestas y observaciones	Durante la aplicación del material	Animadoras Madre de Familia
		Evaluación de uso	- Encuestas y observaciones		
3. Material de difusión	Periodicidad del mensaje Comprensión del mensaje Cobertura	<b>Evaluación</b> de uso	- Encuestas y observaciones	<b>Durante el programa</b>	Animadoras

### NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN:

1. Materiales Textuales - cualitativa
2. Materiales Lúdicos - cualitativa
3. Materiales de Difusión - cualitativa

### Evaluación de las responsables

Bajo este elemento sistémico se aperturan tres procesos a los que denominamos: fundamentos, recursos y planes.

Los fundamentos tienen que ver con los principios, las teorías, los fines explícitos o implícitos con los que se orienta el programa en sus aspectos fundamentales. Estos provienen de investigaciones de base y de experiencias previamente validadas.

En este sentido, la evaluación debe desarrollar estrategias y procedimientos que le permitan captar la calidad de las fuentes, la coherencia en el diseño de proyecto; la pertinencia de los programas en su conjunto y de la política educativa que refleja respecto a las necesidades y realidades de las diversas comunidades donde se aplica. Esta es una tarea cuya responsabilidad principal recae en las autoridades, complementadas secundariamente por los educadores y los grupos familiar y comunitario.

La evaluación de los fundamentos deberá tener una secuencia concurrente al desarrollo del programa. Deberá hacer una evaluación final de los fundamentos al culminar éste.

Los recursos materiales, financieros y humanos puestos al servicio del programa deberán ser evaluados técnicamente en forma concurrente y final. Es importante establecer las correspondencias no sólo de montos y cantidad de éstos, sino de oportunidad y calidad de los mismos.

En cuanto a los recursos financieros es importante mantener un perfil de gasto educacional que posibilite su generalización a comunidades similares, para que no sea un programa que agote sus posibilidades en la aplicación de sí mismo. Es imprescindible en este sentido un análisis integral costo-beneficio.

Ambos componentes necesitan de una evaluación especializada que requiere cierta independencia del sistema general de evaluación.

La evaluación de los planes es la que comprende las etapas, metas y gestión administrativa del programa. Además de las autoridades como agentes evaluativos, es importante el flujo evaluativo que provenga de los



educadores y la comunidad. Si bien es un flujo complementario, es relevante conocer los criterios de eficacia o fracaso que movilizan los educadores y los grupos comunitarios y familiares. Este componente es el que se convierte operativamente en el Sistema de Seguimiento o Monitoreo que figura en el módulo n° 6.

### PLAN DE EVALUACIÓN: AUTORIDADES

Elemento General: Entorno/Autoridades

Elementos Específicos: Autoridades: Fundamentos

Recursos

Planes

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Fundamentos Principios Teóricos Fines Investigaciones	Calidad de Fuentes Coherencia con la propuesta Pertinencia del Programa Compatibilidad con los objetivos de ed. no formal	Análisis documental	- Matriz de análisis  Constatación documental	Durante el Programa y al finalizar	Autoridades, especialistas de la sede central y local
2. Recursos Humanos Financieros Materiales	Calidad y cantidad de especialistas. Oportunidad de Recursos, costo del Programa Calidad, costo y oportunidad de los materiales	Calificación de especialistas. Análisis de Costo. Beneficio.	Escala de Evaluación de competencia profesional y técnica Análisis Económico	Durante el Programa y al finalizar	Autoridades del equipo central
3. Plan/Operativo nacional y local Cobertura Condición: socioeconómica y cultural	- Metas - Gestión administrativa	Efectividad Seguimiento y Monitoreo	Encuestas	Durante el Programa y al finalizar	Autoridades del equipo central y locales. Secundariamente, familiares y comunidad.

#### NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN:

Fundamentos: evaluación cualitativa

Recursos: evaluación cualitativa/cuantitativa

Planes operativos: evaluación cuantitativa

#### Evaluación de la familia

Las familias deberán estar motivadas principalmente al inicio del programa e incrementar o mantener esta motivación durante su desarrollo; igualmente deberán participar en la ejecución y tareas del programa. Ellas, finalmente, serán las mayores beneficiarias, ya que el impacto más fuerte de la acción del programa recae en sus hijos directamente e indirectamente en su entorno.

Por tanto, estos tres procesos - motivación, participación e impacto - serán evaluados a través de registros de la relación niño - familia, entrevistas de percepción sobre el programa.

El modelo considera en su operacionalización básicamente la modalidad de encuesta. Este elemento del sistema al ser operacionalizado se le incluye dentro de lo que hemos denominado entorno y figura en el módulo n° 2 ¿Cómo evaluaremos el Entorno?.

La familia para el Proyecto, en la medida que alberga al niño, es el más importante participante de esta evaluación. Deben aplicarse (aunque no en forma exclusiva) técnicas de autoevaluación, como dinámicas

grupales por ejemplo, pero se requiere un gran apoyo de educadores y autoridades para que tenga éxito y cumpla un papel autoinformativo.

## PLAN DE EVALUACIÓN: FAMILIA

Elemento General: Entorno

Elementos Específicos: Motivación

Participación

Impacto

Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	• Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Demografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingreso familiar</li> <li>• Nivel educativo</li> <li>• Número de hijos</li> <li>• Hábitos alimenticios</li> </ul>	Ev. demográfica	Encuestas y entrevistas	Al inicio del Programa	Animadores y familia
2. Motivación de la Familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles de aceptación del Proyecto</li> <li>• Interés por su desarrollo y mantenimiento</li> </ul>	Ev. Concurrente	Encuestas para observaciones	Durante el Programa	Docentes, coordinadores y animadoras
3. Participación de la Familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración en el desarrollo del Proyecto</li> <li>• Asistencia, eventos y actividades</li> <li>• Apoyo en actividades educativas.</li> </ul>	Ev. Concurrente Ev. del Impacto	Observación de familia	Durante el Programa	Animadores, docentes coordinadores
4. Impacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora en la calidad de vida familiar</li> </ul>	Seguimiento de fases	Encuestas sobre percepción del proyecto	Al final del Programa	Autoridades Comunidad

### NATURALEZA DE LA EVALUACION:

Demografía: evaluación cualitativa

Motivación: evaluación cuantitativa

Participación: evaluación cualitativa

Impacto: evaluación cuantitativa

### Evaluación de la comunidad

Los procesos de motivación, participación e impacto también deben ser evaluados en la comunidad. Al inicio del programa - y para especificar éste - debe aplicarse a modo de un diagnóstico situacional que permita no sólo un conocimiento básico de la comunidad en sus aspectos ecológicos, socio-culturales y económicos, sino en sus actitudes y funcionamiento micro-social.

Durante el desarrollo del programa deben evaluarse el funcionamiento de los grupos comunitarios en las diversas tareas de apoyo y los cambios de actitud que el programa se propone.

Al final, deberá realizarse una evaluación integral de la comunidad para poder establecer el impacto inmediato que el programa ha producido en ella.

La comunidad y su evaluación figura operacionalmente también en el módulo nº 2 ¿Cómo evaluamos el entorno?

### PLAN DE EVALUACIÓN: COMUNIDAD

Elemento General: Entorno

Elementos Específicos: Comunidad: Motivación/Participación/Impacto

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
Motivación de comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Niveles de aceptación</li> <li>Importancia social asignada al programa</li> <li>Interés por su desarrollo y mantenimiento</li> </ul>	Ev. Concurrente	Encuestas de opiniones	Durante y al finalizar el programa	Animadores Docentes coordinadores
Participación de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colaboración en el desarrollo del programa</li> <li>Cooperación de las diversas Instituciones sociales y culturales</li> <li>Apoyo económico indirecto</li> </ul>	Ev. Concurrente	Encuestas de opinión	Durante y al finalizar el programa	Animadores. Docentes coordinadores
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejora la calidad de vida de la Comunidad</li> </ul>	Ev. Diagnóstica	Encuestas/ Fichas demográficas/Fichas socio-económicas Etnografías de las familias. Encuestas sobre percepción del programa.	Antes y después del programa	Autoridades Docentes coordinadores Animadores Líderes de comunidad Padres de Familia

#### NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN:

1. Motivación de Comunidad - cuantitativo/cualitativo
2. Participación de la Comunidad - cualitativo
3. Impacto - cuantitativo

#### Funcionamiento del modelo de evaluación

La puesta en marcha del modelo evaluativo, por la estructura holística y sistémica de los elementos que interactúan, requiere para su operacionalización de un conjunto de módulos, ya que supone pasos que, como hemos visto, se inician con la identificación de los elementos a evaluar y las consiguientes acciones de qué, cómo, cuándo y quién evaluará. El núcleo dinámico se ubica en el cuándo, es decir, en la secuencia: sí ésta es antes, durante y después.

Antes de la evaluación debemos estar en condiciones de identificar los problemas y las necesidades educativas para ajustarnos entre lo real y lo ideal, clarificar la meta, describir el entorno de la comunidad y la familia, así como identificar los factores y recursos disponibles que facilitarán o dificultarán el funcionamiento del programa.

Durante el proceso de evaluación, debemos estar en condiciones de analizar los avances que se van logrando y las dificultades que se estén presentando; establecer el éxito o el fracaso de la estrategia que se esté utilizando, la naturaleza del cambio, la efectividad del programa y los cambios en los medios a utilizar, así como controlar los resultados no deseados. Este proceso es por definición participativo, en cuanto supone interacciones necesarias entre cada uno de sus elementos, que al ser transferido a los actores del Proyecto posibilitan una actuación dinámica y transformadora de la realidad.

Al término de la ejecución del programa, la evaluación nos permitirá verificar el cumplimiento de los objetivos, medir e interpretar los logros obtenidos, examinar la eficiencia y la eficacia de los programa en

comparación con otros y con ello determinar su validez. A partir de ello, sugerir nuevos métodos para fructificar acciones en los programas y obtener criterios para generalizar la propuesta a otros programas. Finalmente, es importante tener presente que la evaluación en la concepción del Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales tiene como meta el cambio, la calidad y la optimización de nuestras acciones frente a la sociedad. Como sistema abierto, debe ser flexible y capaz de asimilar todos aquellos elementos necesarios de considerarse para este mejoramiento permanente que exige una educación innovadora.

## DESAFÍOS Y APORTES A LA EVALUACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

*Ofelia Reveco Vergara<sup>V4</sup>*

### **Introducción**

Con el fin de tener una aproximación acerca del afecto de la educación parvularia en los niños y niñas, habitualmente se han utilizado instrumentos que permiten evaluar el desarrollo de los párvulos. Sin embargo, ello no es suficiente para la toma de decisiones pedagógicas, quedando importantes vacíos de información.

Esta ponencia se estructura en tres acápites que permiten iniciar una reflexión acerca del tema .

En el primer capítulo, se explicita el campo de lo pedagógico y en específico de la pedagogía de la educación parvularia.

En el segundo, se desarrollan algunos aspectos centrales de una pedagogía de educación de párvulos, mostrando, desde la docencia con los niños, las niñas y las familias, algunas de sus características.

En un tercer punto, se muestran los aportes que se pueden ofrecer a las instituciones, programas, proyectos y docentes, al contar con una evaluación realizada desde la perspectiva pedagógica. En este mismo acápite, se presenta someramente el proceso de generación de un sistema de evaluación de este tipo en Chile.

Les invito a iniciar esta reflexión.

### **El campo de la pedagogía**

En los campos de la pedagogía y la psicología existen diferencias no suficientemente explicitadas. Tales diferencias deben precisarse cuando se trata de evaluar; ello porque es tanto lo que la evaluación en ciencias humanas o sociales le debe al campo de psicología, que ella tiende a "psicologizarse". Tal cosa es así porque han sido psicólogos quienes han desarrollado más y mejores métodos y modelos de medición, y han impulsado el desarrollo de técnicas de análisis estadístico a niveles insospechados hasta hace algunas décadas. Sin embargo, la evaluación pedagógica, como se probará en esta ponencia, tiene su propia especificidad y utilidad.

Empero, ellas solamente se harán visibles si se recuerda constantemente el aforismo que señala que "el fenómeno es diferente de la explicación", planteado por Maturana. En este caso, vale la pena recordar que un mismo fenómeno, la educación de párvulos, puede ser explicado de modo diverso por distintos observadores. Habrá, por ejemplo, una explicación psicológica de los procesos involucrados en la interacción entre educadora y niños; o más precisamente, una explicación psicológica de lo que son los niños y las niñas a distintas edades; habrá también una explicación económica acerca de los distintos costos y beneficios que la educación de párvulos significa para los niños, las comunidades y el estado; o habrá una explicación pedagógica que asociará o vinculará acciones de las educadoras y resultados en términos de aprendizajes de los niños y las niñas.

Esa explicación pedagógica, por cierto, es muy anterior a la explicación psicológica. De hecho, la utilidad y el uso de los juicios acerca de los logros de los educandos son anteriores a cualquier forma de psicometría. Por ejemplo, Comenio, en su crucial obra "Didáctica Magna", escrita en el siglo XVII, planteaba un conjunto de recomendaciones metodológicas para evaluar el trabajo y el resultado del trabajo de los alumnos, reorganizando de modo inmediato y permanente el proceso de enseñanza a partir de los resultados

Investigadora, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - Santiago - Chile.

Agradezco los aportes de Alfredo Rojas de OREALC UNESCO por los años de reflexión que hemos tenido respecto del tema de la pedagogía.

observados (Comenio: 1982). De paso, vale la pena mencionar que consideramos que la obra de Comenio es crucial porque "hizo que los pedagogos, de simples ayos que eran, se constituyeran en profesionales forjadores de ciudadanos".

El tránsito de ese oficio de esclavos y ayos a profesionales y forjadores de ciudadanos, por obra de Comenio, resulta en gran medida de las explicaciones que construye este autor sobre la práctica de la enseñanza. A tales explicaciones, el autor da el nombre de "Didáctica", originando la primera reflexión racional y sistemática del oficio de los pedagogos. Comenio es el primero de una serie de intelectuales que reflexionaron acerca de los fenómenos del enseñar y el aprender; le seguirán Rousseau, Pestalozzi, Hebart, y otros.

Es por eso que, respecto a la Pedagogía, encontramos posiciones que la homologan con la didáctica, otras que la plantean como una derivación de la Filosofía y otras que señalan no tener claridad sobre su objeto de estudio.

En esta discusión, quienes otorgan a la Pedagogía un *status* impreciso, prefieren referirse a los fenómenos del enseñar y el aprender como parte de las ciencias de la educación, en la medida que se requeriría de otras ciencias (como la Psicología o la Sociología) para enfrentar su objeto de estudio.

Si se hace un análisis más profundo de estas discusiones, el tema de fondo refiere a qué se está entendiendo por ciencia. Dewey, buscando acentuar el carácter científico del fenómeno de la educación, señala que entiende por ciencia:

"...la existencia de métodos sistemáticos de investigación, que cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menos rutina" (Geneyro: 180)

El análisis de este concepto de ciencia permite plantear:

- que existe una condición para hacer ciencia que es el uso de métodos sistemáticos. Sin embargo, estos no son un tipo específico de método, sino que queda abierta la posibilidad de crear los métodos más adecuados para el objeto de estudio de un determinado campo disciplinario, aunque siempre manteniéndose el rigor sistemático en la generación de conocimiento.
- que pretende estudiar una serie de hechos, que en este caso surgirán del hacer educación, por donde refieren al enseñar y al aprender.
- que permite conocer "menos azarosamente". Aunque las conclusiones a las cuales se llega no sean verdades absolutas, están en construcción y por ello pueden ser reajustadas. Al respecto, Geneyro citando a Russell señala que:

"se parte de hipótesis de trabajo que si son confirmadas en los hechos estudiados y se articulan con otras igualmente comprobadas y relacionadas entre si, constituyen teorías científicas. De estas se derivan verdades operativas, antes que adorativas. La validez de ellas depende en última instancia de sus aplicaciones prácticas y de las consecuencias que aparece" (Geneyro: 182)

- En este concepto, no se excluye por lo tanto que determinadas reflexiones respecto del quehacer educativo puedan dar lugar a conocimientos de tipo pedagógico y que incluso este conocimiento pueda aportar a otras ciencias.

¿Cuál es el campo específico de la explicación pedagógica entonces? Primero, creo que la explicación pedagógica busca enfrentar la dificultad de aprehender al ser humano en su totalidad y aportarle elementos que no desdibujen o pierdan esa totalidad. De allí que su punto de partida (y especialmente su punto de llegada) sea la Filosofía, puesto que solamente esa tradición posibilita acercarse - aprehender - lo humano en su totalidad.

La Pedagogía surge y se desenvuelve en la convivencia cotidiana de los pedagogos con sus alumnos y alumnas, con las familias de éstos y en un contexto sociopolítico determinado. Surge, recuérdese, como un oficio, como un trabajo de esclavos y ayos. Ello, porque lo pedagógico es un fenómeno que ocurre entre seres humanos en convivencia y la convivencia genera cotidianamente situaciones únicas e irrepetibles: la explicación pedagógica, por ende surge a partir de reflexiones respecto de la convivencia para el enseñar y el aprender.

La Pedagogía sólo puede captar la totalidad constituida por el *momentum* cotidiano, único e irrepetible, y las reflexiones y sistematizaciones posteriores respecto de ellos, desdoblándose en ciencia y en arte. Así, en su dimensión de ciencia, abstrae por un momento las dimensiones personales del educador y de los educandos, el estilo, lo individual e irrepetible del arte de enseñar y procura explicar las situaciones, sistematizarlas, pensar rigurosamente acerca de ellas. Planteando hipótesis a refrendar, teorías a comprobar, explicaciones

acerca de los modos del enseñar y su correlato, del aprender, originando un lenguaje respecto de ello. En ese momento, estamos en el campo de la Pedagogía en cuanto ciencia.

En cambio, en su permanente dimensión de arte, la Pedagogía busca que el docente logre crear espacios de convivencia enriquecidos, en los cuales los alumnos, las alumnas y los mismos docentes aprenden. Ferriere - en 1924 - decía lo siguiente respecto de la dimensión de arte en la Pedagogía:

"Se precisa un gran arte para escoger el momento, limitar la intervención y no desviar el alma que nace a la vida y que vivirá por sus mismas fuerzas".

Sin embargo, añadía a continuación,

"Este arte debe ir acompañado del método científico. Cuando el maestro se haya puesto en contacto una tras otra, con las almas de todos los discípulos llamándolas a la vida, las tendrá en su mano y le bastará hacer un signo o pronunciar una palabra para ser escuchado...(Ferriere. 1924:90)

Ese desdoblamiento de la Pedagogía en ciencia y en arte - en momentos de auge del positivismo y de las ciencias puras - fue suficiente motivo para que se la descalificara como ciencia y se la desacreditara como arte, relegándola al rincón de los recuerdos. Solamente mantuvo su fuerza en tradiciones como la alemana, en donde lo educativo se mantuvo aferrado a la Filosofía, mientras que en el resto del mundo derivaba hacia la Psicología y hacia la "cientificidad".

Hoy en día, cuando las ciencias humanas y sociales han perdido su pretensión "cientificista" de carácter positivista, y - en mayor o menor medida- reconocen su carácter interpretativo, resulta posible reponer a esta disciplina que pretende ser ciencia y arte a la vez. Como la música, que si bien contiene todo un universo de teoría musical, tal universo vive en función del momento de la interpretación; del momento en que las notas dejan de ser signos inscritos en el blanco y negro del pentagrama y pasan a ser armoniosos sonidos obtenidos por medio de cueros, metales y maderas.

El desdoblamiento de la Pedagogía en ciencia y arte, en teoría y práctica, en explicación sobre el fenómeno y en acción constituyente del fenómeno, está en línea con las interpretaciones que consideran que el conocimiento es un juicio (por ende, un acto de habla) que un observador hace acerca del desempeño de un sujeto observado en un ámbito de la acción humana. Por ejemplo, se juzga que alguien domina el campo de las matemáticas cuando puede resolver ecuaciones y problemas matemáticos.

En las ciencias sociales y humanas ya no basta con describir los fenómenos. Hoy se pide algo más. Cambio, intervención, efectos. La búsqueda por relacionar conocimiento y acción lleva a que se le pida a la Sociología - antaño epítome de la ciencia social positiva - que contribuya a formular políticas; a la Psicología que contribuya a la toma de decisiones, o a la formulación de innovaciones. Esto, para no hablar de otras ciencias como la economía o la administración, cuyas teorías se prueban en el alza de las acciones o en la baja de las tasas de desempleo.

Lo que se pide a la Pedagogía, en su dimensión de ciencia, es ni más ni menos que contribuya a que los docentes desarrollen mejores acciones educativas en el aula. Esto es, que mejoren su desempeño en el arte de enseñar. La Pedagogía no necesita excusas para existir puesto que nunca ha estado en la encrucijada entre el conocimiento y la acción; por el contrario, su existencia ha sido siempre el conocimiento-acción.

### **La pedagogía como arte. El arte de la educación parvularia. Disposiciones básicas del artista/educador(a).**

El campo de la pedagogía surge en/de la convivencia para el enseñar y el aprender, y su teoría vive en función del momento y en cada momento en que ésta se está desarrollando. Por ejemplo, aunque el docente se haya planteado objetivos para una clase, conozca todo acerca de la psicología evolutiva; haya previsto el uso de ciertos materiales y recursos didácticos coherente con esa clase y para esos niños y niñas, es decir haya planificado a partir de cierta interpretación acerca del qué hacer y como hacerlo (una teoría); todo puede ser reconvertido en el momento de la convivencia, en el momento que el fenómeno educativo empieza a producirse.

El calor reinante en la sala, pregunta de una niña, la desconcentración de otro, generan un fenómeno distinto al previsto, a la interpretación que había dado pie a esa clase. En ese momento esa teoría es puesta en duda, es enriquecida para dar lugar a una nueva teoría acerca de que enseñar, como se aprende, como enseñar y que hace que la alumna y el alumno aprendan más y mejor.

El hecho que en el proceso educativo sea la persona el centro, hace imposible trabajar con interpretaciones parciales e inmutables. Es el fenómeno que se produce en el aquí y en el ahora, en la cotidianidad de la convivencia, ello es lo que conforma la Pedagogía. Al respecto Hoyos Medina señala:

"a diferencia de los objetos de las ciencias de la naturaleza, el objeto educativo no permanece en el marco de lo idéntico a sí mismo. Escapa a la reductibilidad de lo dado y no es conmensurable en la idea formalista de lo absoluto y lo universal" (Hoyos:247)

Por ende, una Pedagogía, en este caso de la educación parvularia, no puede haber emergido de una reflexión, teorización o interpretación alejada del fenómeno educativo, de la docencia con los párvulos y sus familias, sino se ha construido y se continúa construyendo generación tras generación y día a día en la docencia que las educadoras de párvulos realizan con sus alumnos y alumnas.

Tal pedagogía de la educación de párvulos surge de:

- a) el modo de relacionarse del educador o educadora con los educandos, al momento de realizar sus actividades profesionales cotidianas;
- b) los sentidos que las sustentan y
- e) el habla respecto de esas acciones y sentidos.

En suma, una ciencia y un arte respecto de la enseñanza y el aprendizaje con/de los niños pequeños.

Por ende, el aporte de la Pedagogía a la evaluación de actividades, proyectos, programas, instituciones y políticas necesariamente conlleva la emisión de juicios desde un paradigma distinto al de otras ciencias positivo-descriptivas, y por ello indudablemente implica un aporte distinto para conocer que aprende el niño, por qué lo aprende y cómo lo aprende y para mejorar las artes de la enseñanza.

### **Acercándonos al arte de la educación parvularia**

Permítanme iniciar este punto con la cita textual de un trozo de entrevista que realicé con una educadora:

"Para trabajar con párvulos, siempre se debe estar atenta a lo que está sucediendo con ellos, ir tomando lo que los niños dicen y lo transformo en actividad. Porque no saco nada con hablar, hablar y hablar, porque el niño no me entiende. Por eso te digo que yo a veces tengo planificado juegos de patio, y terminamos haciendo algo nada que ver porque la motivación es de ellos, el que tiene la última palabra, en definitiva, son ellos, y cada una de las actividades que cada niño en particular inicia. Hago permanentemente reflexiones personales, he tenido pocas oportunidades de reflexionar en conjunto. En general, el trabajo impide hacerlo. Generalmente todo el mundo reflexiona por su cuenta, en forma espontánea, y le plantea su reflexión a otro, y ella a uno. Lo que yo hago, es producto de mi experiencia. La universidad da las cosas básicas, y para adelante, como te vayan resultando las cosas. De hecho, si uno aplica las actividades tal cual se planifican, jamás se daría una relación rica entre el niño y tú, jamás. Mi forma de trabajo es producto especialmente de la experiencia" (Educadora de Párvulos)

En el habla de una educadora cualquiera, como las miles que hay en América Latina, queda en evidencia las características de esta Pedagogía.

- Esta educadora cuenta con una formación profesional, cinco años de estudio en la universidad, asignaturas del ámbito de lo pedagógico y también de las denominadas ciencias auxiliares.
- Desde sus interpretaciones (una teoría) de ese conocimiento teórico y de elementos de diagnóstico respecto de la experiencia de los párvulos ha diseñado un *currículum*.
- En el contexto de ese *currículum* interpretado, ha planificado actividades semanales y diarias para realizar con los niños y niñas.
- Sin embargo, todas esas planificaciones e interpretaciones transmitidas y elaboradas por ella misma, la teoría, quedan detenidas en la convivencia con los niños y las niñas. En el estar con el otro, se está en la creación, surgiendo nuevas actividades o modos de realización de ellas imprevisibles y también una nueva teoría enriquecida en esa convivencia.

A diferencia de lo que ocurre en otros niveles de la educación, en especial en la educación superior y la media, en la educación parvularia, la Pedagogía tiene como centro a los niños y niñas que la educadora debe educar. No son las prescripciones, un deber ser o las teorías presentadas en los libros lo que guía a la docente para hacer su docencia. No son las distinciones acerca de una ciencia o un oficio. En la educación parvularia, la educadora, al tener al niño como centro de preocupación durante su desempeño profesional cotidiano, posibilita que se pongan en movimiento principios como "interés", "jugar", "individualizar" y otros que conforman las notas en blanco y negro del pentagrama de su oficio.

La formación en la universidad, los perfeccionamientos, la teoría proveniente de la Pedagogía y de otras ciencias han aportado a esta construcción. Sin embargo, lo distintivo de la profesión es el desempeñarse

cotidianamente con los párvulos en determinados principios y modos que siempre tienen al niño como centro.

Pero ello tampoco basta, también resulta central la comprensión sobre ese desempeño, para volver a desempeñarse mejor y más profesionalmente en esos mismos principios y modos.

### **Las disposiciones básicas de la practicante del arte de la educación parvularia.**

Esta centralidad del niño o la niña en la educación surge del escuchar y observar. Solamente la atenta educadora que observó y escuchó a la niña que tosía durante la siesta, o aquella que observó a tres niños bailando sin música, pudieron desempeñarse en los principios de la integralidad y del interés; procediendo a poner una almohada bajo la cabeza de la niña, y a iniciar una actividad musical con cantos y música.

El escuchar y el observar a los niños y a las niñas para comprenderlos en su completitud, es la clave de esta Pedagogía. Ningún libro, ninguna norma, teoría, programa o material didáctico, pueden reemplazar a la docente que está permanentemente preocupada por los párvulos, y por cada uno de ellos en particular, escuchándolos y observándolos. Las disposiciones básicas para las artes de educar a los párvulos son esas: escucharlos y observarlos. Ellas son tan determinantes para la existencia de la educación, como lo es el disponer de dedos o pulmones para ejecutar las percusiones o los soplos.

Una Pedagogía para los párvulos construida del modo descrito, se desenvuelve en el modo de los "sentidos a la mano". No fue el autor X o Y ni la supervisora R o Z los que señalaron qué hacer y como hacerlo, sino fue la teoría construida en el mundo más amplio de la educación parvularia, probada y reflexionada en un determinado Jardín.

Con el fin de aclarar este argumento, se utilizará como ejemplo una de las ocupaciones - la de baño - que mayor perplejidad produce a observadores de la educación de párvulos provenientes de otras profesiones. De hecho, es una ocupación enjuiciada negativamente por quienes investigan o son "especialistas" en el campo de la educación de párvulos.

Las ocupaciones de baño y los modos en que se desenvuelve no son azarosas; tampoco es la flojera de la educadora lo que la lleva a realizar un sin número de ocupaciones de baño en el nivel sala, cuna y medio. Es la búsqueda de la autonomía en el niño al realizar estas ocupaciones, porque él es feliz al lograr controlar esfínteres y lavar sus manos por sí mismo. Pero también es la comprensión de la madre - por parte de la educadora - lo que llena de sentidos esta ocupación: "tenía muchos hijos que atender, no tenía dinero para pañales". Y también la comprensión de las condiciones materiales en que ese niño y esa madre viven; "sin un baño adecuado, sin agua caliente", etc. Como se puede apreciar, las despreciadas ocupaciones de baño están llenas de sentidos.

Sin embargo, en la educación parvularia también es posible encontrar una forma opuesta de esta pedagogía y de este modo de enseñar. Ella es visible cuando aparecen los principios de "ordenar verbalmente la ocupación a realizar", "pasearse con las manos en la cintura" o "hablar gritando", en donde el centro del desempeño profesional de la docente no es el niño o la niña, sino actividades o acciones que han sido decididas en modos, espacios y tiempos prescritos por la docente.

Esas ocupaciones se realizan a pesar que los párvulos se paran, pelean, no realizan la actividad propuesta y que la docente, al no escucharlos, ni observarlos, busca imponer a toda costa. Allí no hay arte. Ninguna nota surge de ningún pentagrama. Sólo la cacofonía de los gritos de la educadora y de los pequeños. En ese momento, los párvulos no son el centro, sino el pretexto, o el material, o el espacio, o un tiempo que están decididos inflexiblemente de antemano.

Al observar y escuchar debemos agregar la necesaria comprensión de los párvulos, de cada niño particular, de las madres, de nosotros mismos, del mundo de todos ellos y también de cada ocupación y preocupación. La centralidad del párvulo de la que hemos hablado, se explica en la comprensión.

Una docencia que es arte para todos los que coexisten en ella (podríamos denominarla de calidad) requiere que la educadora haya comprendido que el niño está afectado por el tiempo que ha asistido al Jardín Infantil, por su experiencia en éste y en su vida familiar, por los procesos que debe vivir, por el mayor o menor conocimiento de las ocupaciones y útiles con los cuales estas se realizan, por su estado físico, por sus intereses, por sus necesidades y por los gustos o disgustos personales.

A pesar que las teorías, las normas, los programas de estudio etc. señalan orientaciones acerca de características de los párvulos según su edad, nivel, tipo de ocupaciones a realizar y útiles a ocupar, ello no es suficiente para una docencia de calidad. En la pedagogía de la educación parvularia han ido sedimentando conocimientos que consideran que, al ser la educación un fenómeno intrínsecamente humano, solamente si la educación de los párvulos se desenvuelve en el modo de la comprensión, podrá tener sentido para cada uno de los que participan de ella.



Su contrario, la incompreensión, refiere a una docencia que se sustenta en el no haber comprendido que el niño y la niña son seres humanos, por ende no son sólo manos a estimular para luego escribir mejor, o estómagos que alimentar para salir de la desnutrición. El párvulo también está afectado por el niño que lo molesta, o por el que es su amigo, por la tos que no lo deja escuchar bien, por el papá que en el día de ayer llegó borracho y no pudo dormir, porque cambió de educadora y echa de menos a su tía Susana.

A la observación, la escucha y la comprensión del niño en su presente, se debe sumar una tercera disposición básica; la docente debe haber comprendido proyectivamente el futuro de estos niños, en los diversos mundos en los cuales su cotidianeidad se desenvolverá.

Así por ejemplo, es desde la comprensión del ingreso futuro del párvulo a la educación básica que la docente incluirá en su desempeño profesional cotidiano ocupaciones que permitirán a los niños lograr cierta autonomía y hábitos escolares. Es el caso de: vestirse y desvestirse solo, controlar esfínteres por mayor tiempo, cuidar sus cuadernos, tomar bien el lápiz, entre otros. O, en el caso de los párvulos de los niveles sala, cuna y medio, lleva a la docente a incluir el "ciclo de la higiene personal". Ello permitirá al párvulo "adaptarse a la sociedad", de tal forma que sean autónomos en ocupaciones como: lavarse, peinarse, controlar esfínteres y también prevenir enfermedades epidémicas como la pediculosis. En este caso, se trata de "prevenir aprendiendo la ocupación".

Para lograr esta tercera característica, la educadora debe ponerse en el lugar del otro. Ello es extremadamente complejo, exige haber escuchado y observado tanto, haber comprendido tanto a ese otro en su mundo, a pesar de ser tan distinto; que desde esa comprensión pueda prever, ver, antes que suceda.

### **La unidad trabajo con el párvulo y la familia.**

Una cuarta disposición básica implica trabajar con las madres y los padres. La educadora debe haber comprendido a cada madre, padre, abuela, en sus temores por dejar a su hijo o hija en un lugar desconocido, en su necesidad de estar informada respecto de lo que ha ocupado y preocupado al párvulo durante ese día y cada día en el jardín infantil. Por ejemplo ¿qué y cuánto ha comido?, ¿ha llorado o no?, ¿ha peleado?, ¿de qué se ha ocupado y para qué le sirve el haberse ocupado de ello? ¿Está mejor de la tos?

Esta cuarta disposición implica también la comprensión de la madre en sus ocupaciones y preocupaciones como mujer, madre y esposa. Por ejemplo, comprenderla en la necesidad que ésta tiene de que su hijo aprenda a comer de todo, que controle esfínteres, y que ese día no envió toda la ropa solicitada porque el conviviente llegó el fin de semana y le exigió lavar y planchar toda la ropa que traía.

Solamente la atenta educadora que escuchó, que observó y que cuando la madre llegó llorando le puso su hombro, o que en reemplazo de la reunión prescrita invitó a tomar una tasa de té y generó las condiciones para que se conversara, o que en la calle saludó a la madre y caminó conversando con ella sobre su hija, ha logrado desempeñarse profesionalmente con sentidos a la mano, para ella y la madre.

### **Quinta disposición básica, Comprensión de la educadora.**

Una pedagogía de la educación parvularia con sentidos a la mano también exige que la educadora se haya comprendido a si misma. Aquellas opciones centrales de su vida, sus gustos, sus modos de desempeñarse profesionalmente. Por ejemplo, la docente que amaba la literatura, enseñaba a los párvulos a escribir cuentos; y aquella muy cristiana y ecológica, enseñaba permanentemente respeto mutuo, reconciliación, amor por las plantas; y la que admiraba la música, enseñaba a escucharla y a bailarla permanentemente.

La Pedagogía antes descrita en los modos de la comprensión de los niños y las madres, implicaba reconocer al otro como distinto comprendiéndolo. Ahora la exigencia refiere a reconocerse a si misma comprendiéndose.

Nuevamente este modo de la comprensión nos habla de lo humano que es la educación, por ende, mucho más compleja y rica que aquello que la universidad, el perfeccionamiento, las teorías y las normas sobre educación de párvulos logran enseñar, mostrar u orientar.

Solamente la comprensión de todos aquellos que son parte del mundo del jardín infantil, y de las ocupaciones y preocupaciones que se desenvuelven en la cotidianeidad del desempeño profesional, ha permitido que las docentes tengan un habla a la que le brotan sentidos. Aquello que las educadoras dicen respecto de cada niño o niña, de cada ocupación y útil, de cada nivel, de cada auxiliar, de cada preocupación, refiere a comprensiones muy precisas, imposibles de ser conocidas por quienes no han comprendido. ¿Que programa educativo?, ¿qué supervisora?, ¿qué norma técnica, podría señalar qué hacer y cómo hacerlo?

Y, finalmente, esta comprensión exige dejarse afectar; primeramente, por el niño en su presente y en su futuro, o aún más, por un niño que convive en una familia, en una comunidad. Desde él, dejarse afectar

también por el bagaje de ocupaciones, útiles y preocupaciones que la educadora conoce. Solamente este modo de afectación hace comprensible a cada niño, a cada madre lo que necesita, lo que le interesa, lo que le gusta. Solamente afectación y comprensión permiten tener la visión para proponerle o entregarle a través de la educación lo que es más adecuado y por ende, con sentido para el niño, la madre y la docente. El sentido "a la mano" se conforma cuando la docente está permanentemente afectada por el niño, por la madre y ella misma.

En suma, en el acto educativo, al hacer pedagogía las interpretaciones acerca de como se enseña, cuando aprende más el niño, a que edad debe aprenderlo no es útil, queda en el trasfondo de este fenómeno que se produce en la relación entre personas de distintas edades y nombres. ¿Cómo evaluar esto? ¿Cómo recoger en la evaluación la riqueza de los aportes de la pedagogía que es así como se desenvuelve?

### **La pedagogía como ciencia: aportas de la evaluación pedagógica.**

Vamos a comenzar entendiendo por evaluación "la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para valorar la conceptualización y diseño, implementación y utilidad, de los programas de intervención social" (Rossi, Freeman. 1989:19-20)

Los énfasis presentes en este concepto son:

- que al evaluar, se aplican sistemáticamente procedimientos de investigación social;
- que se pretende emitir juicios de valor;
- que los aspectos sobre los cuales se hace un análisis crítico son:
- las conceptualizaciones usadas en el programa, proyecto o actividad a evaluar;
- su diseño, es decir el problema que pretende enfrentar, sus objetivos, metodología, actividades, procedimientos, cronograma, presupuesto;
- la gestión, implementación o desarrollo de dicha propuesta;
- la utilidad de dicha propuesta, es decir, su impacto o efectos netos y la eficiencia o evaluación económica.

Este concepto de evaluación nos indica que estamos en el campo de la ciencia. Siguiendo a Dewey, no podemos olvidar que ésta

"surge a partir de los problemas que confortan los hombres en determinadas prácticas o relaciones entre sí y con la naturaleza. Pero además, en tanto el trabajo científico al igual que el hacer filosófico, supone reflexión, indagación, actividades intelectuales para la construcción de categorías, hipótesis etc. que pretenden trascender fines inmediatos y puntuales" (Geneyro: 186)

Por ende, evaluar lo pedagógico exige emitir juicios respecto de aquellas categorías surgidas de la Pedagogía. Ahora bien, ¿es posible evaluar los resultados de una actividad - la pedagógica - que más atrás hemos descrito como arte? Si es así ¿qué se estará evaluando?, ¿cómo se estará evaluando?, ¿para qué se estará evaluando?

La premisa de la que se partió en el capítulo anterior era que el campo específico de lo pedagógico alude a lo que hemos llamado la convivencia en el enseñar y el aprender; que cada acto o actividad pedagógica es única e irrepetible; que requiere del conocimiento - y del entrenamiento - previo en/de diversas ciencias y disciplinas: Filosofía de la Educación, Introducción a la Educación Parvularia, Psicología Evolutiva, Sociología, Antropología, *Curriculum*, Metodología de los diversos niveles, etc. Pero que en el momento mismo de la convivencia en el enseñar y el aprender, lo que permite un despliegue efectivo y completo del arte de la enseñanza es un conjunto de disposiciones básicas como observación, escucha, comprensión, comprensión proyectiva, comprensión de los otros y comprensión de si mismo.

Como resultado de la puesta en escena de todo lo anterior, se tiene una convivencia en el enseñar y el aprender plena, llena de sentidos, rica en emociones, expansora de lenguajes. Tales situaciones de convivencia pedagógica son las que producen aprendizajes imperecederos.

La evaluación pedagógica hará el camino exactamente opuesto al que se realiza en la dimensión artística de la Pedagogía. Así, si en la dimensión artística de la Pedagogía se parte de considerar a los seres humanos en su integralidad y en tanto tales solamente se los hace inteligibles especialmente desde la Filosofía; y si además, lo que hemos llamado "convivencia en el enseñar y en el aprender plena de sentidos y forjadora de aprendizajes imperecederos" se logra cuando el educador pone en juego ciertas disposiciones básicas de su Ser, la dimensión científica de la Pedagogía tendrá otros puntos de partida, tomará otros caminos y - al contrario del arte que es lúdico y holístico - la dimensión científica se comportará de modo "no-lúdico", riguroso y sistemático.

Así, su punto de partida no será la Filosofía, sino su opuesto, la observación empírica. No será inductiva, sino deductiva. Esto es, su punto de partida será lo particular, la realidad reducida a tajadas, a átomos: se hablará de categorías y subcategorías de conductas observables y de actividades o acciones realizadas por la educadoras y se irán estableciendo relaciones entre conductas y acciones.

Tanto mejor si las relaciones entre conducta observable en el educando y acciones de las educadoras se pueden medir, estableciendo su varianza, su variabilidad, su correlación en un mundo determinístico, objetivo y objetivable con grados de contabilidad perfectamente especificados. Sus resultados o conclusiones serán mejores modos o modelos de hacer las cosas y se esperará que tales mejores modos o modelos sean transferibles mediante procesos de comunicación perfectamente controlados.

Empero, finalmente y después de todo, habrá un punto arquimédico, una zona áurea en donde se encuentran las dimensiones artísticas y científicas de la Pedagogía. Ese lugar en donde se encuentren las dimensiones científicas y las artísticas es el resultado adicional y siempre esperado de todo proceso de capacitación o entrenamiento. Es la esperanza -a veces explícita- de que mediante esos procesos se logrará constituir las disposiciones básicas entre aquellas educadoras que no las tienen, o potenciarlas en aquellas que las tienen en menor medida. De este modo, aunque se parta y se camine por los intrincados caminos de lo científico, el punto de llegada es, otra vez, el Ser. Al fin y al cabo estamos hablando de Pedagogía, y nuestro campo es el de la educación.

### **Una experiencia de evaluación pedagógica a escala nacional. El caso chileno.**

En Chile, desde hace dos años, hemos estado montando un proceso de evaluación de los niños y niñas desde una perspectiva pedagógica a escala nacional. Por supuesto que ello exigió antes que nada descubrir las categorías, subcategorías e indicadores que debieran estar presentes en la convivencia, en el aprender y el enseñar propio de la educación parvularia.

¿Dónde buscar esas categorías? ¿solamente en los textos, en los escritos de quienes son especialistas en el tema? Esa fue una fuente, importante pero no la única. También están en el conocimiento del personal profesional y técnico de diversas modalidades de educación de párvulos; convencionales y no convencionales; en el dominio de su arte. En trabajos con las educadoras, las asistentes o auxiliares y demás personal de los Jardines Infantiles se llegó a la construcción de cinco categorías y doce subcategorías, las siguientes:

#### **Autonomía**

Refiere a la capacidad del párvulo para autovalerse, tomar decisiones responsablemente y crear. Por ende, esta categoría estaría conformada por las subcategorías: autovalerse, tomar decisiones responsablemente y tener creatividad.

#### **Comunicación**

Implica la comprensión de aquello que otros comunican y la expresión a través de un lenguaje comprensible por otros. Las subcategorías comprendidas en esta categoría son: lenguaje comprensivo, expresivo y manejo del lenguaje.

#### **Conocimientos**

Considera los aprendizajes del párvulo respecto de su propia persona, del entorno natural, social y de conceptos lógico-matemáticos. Así mismo, de la curiosidad indagativa que permite al niño y a la niña iniciar el proceso de hacer ciencia.

#### **Corporalidad**

Refiere al uso de los órganos de los sentidos y de los pequeños y grandes músculos como un medio para aprender y expresarse.

#### **Socialización:**

Refiere a la integración de aquellas normas y valores necesarios para una convivencia en constante preocupación por sí mismo y el otro, en el contexto de la búsqueda por el bien común.

Fue a partir de estas categorías con sus respectivas subcategorías que con la participación de educadoras y técnicos de diversos programas se construyeron aquellos indicadores que dieran cuenta de los aprendizajes que habitualmente se concretan en las diversas modalidades de la educación parvularia.

A su vez, el instrumento fue elaborado en la forma de una lista de cotejo, dado que este tipo de instrumento es de fácil aplicación, pues se usa habitualmente en la educación parvularia.

Quien responde el instrumento es el docente. Esto aporta a la capacidad de observación del profesional y también recupera las diversas evaluaciones que las educadoras realizan respecto del trabajo de sus niños y niñas en las diversas actividades educativas. Estas son registradas en listas de cotejo, escalas de apreciación y registros anecdóticos. Por ende, el juicio que las educadoras emiten al responder el instrumento de evaluación está sustentado a su vez en la aplicación de otros instrumentos y en la observación que estas docentes realizan.

Sintetizando, esta propuesta de evaluación pedagógica recoge aquello que la educación parvularia se propone enseñar y, para llegar a construir un sistema de evaluación pedagógica, se ha vivido un proceso de 2 años conformado por las siguientes etapas-actividades: análisis documental, revisión bibliográfica, construcción de objetivos explícitos e implícitos, elaboración de un documento síntesis de objetivos, contrastación de los objetivos presentes en los documentos oficiales con la empiria, construcción de categorías teóricas constitutivas de los pedagógico, contrastación de categorías teóricas con la empiria. construcción de instrumentos, elaboración de matrices para la recolección de información básica por región y comuna, validación de los contenidos presentes en los instrumentos a partir de criterios que aseguran jueces expertos en las temáticas que considera el instrumento, elaboración de instrumentos definitivos para la fase experimental, elaboración del diseño muestral, determinación de las ponderaciones de las categorías y subcategorías que estructuran los instrumentos, teniendo como referente los diversos programas de educación de los párvulos, determinación del diseño muestral, determinación del tamaño muestral, aplicación de los instrumentos, análisis de los resultados, re-ajuste de los instrumentos.

La pregunta que puede surgir en este momento es ¿qué aporte entrega el contar con un sistema de evaluación pedagógica de este tipo?

El tipo de aportes de una evaluación realizada desde una perspectiva pedagógica en *primer lugar* entrega información del nivel de logro (o desempeño) que alcanzan niños y niñas con respecto de las categorías y subcategorías antes mencionadas. *En segundo lugar*, entrega información acerca de las acciones que realizan en sus aulas las educadoras en los jardines infantiles. En consecuencia, se pueden establecer relaciones entre jardines - educadoras - acciones realizadas - niveles de logros.

Establecidas esas relaciones, se pueden plantear ciertas atribuciones causales respecto del logro, como por ejemplo, modalidad o tipo de jardín, región, características socioeconómicas del alumnado, etc. De igual forma, se puede llegar a determinar si las acciones que realizan las educadoras juegan un rol en el diferencial de los aprendizajes de los niños. Las diferencias de organización, horarios, material de trabajo, uso del material etc. también pueden ser establecidas.

Hasta aquí, en términos de diseño, la evaluación se asemeja a diversas investigaciones de carácter pedagógico que han perseguido propósitos indagativos semejantes. Rojas y Abraham (1996) han reportado, entre otras, las realizadas en la Universidad Nacional de Nicaragua en los ochentas, o las realizadas por esos mismos años en la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán de Honduras, o en la Facultad de Educación de la Universidad Central de Venezuela en temas de Ciencias, Matemáticas, lectura y escritura en los niveles básico y medio. Sin embargo, el caso que presentamos tiene algunas novedades: por ejemplo, es la primera, que sepamos, que se hace a escala nacional mediante pruebas estandarizadas en la educación parvularia.

Ello permitirá crear un sistema de evaluación de la calidad de la educación ofrecida por la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (JUNJI). Además, el análisis de la información permitirá hacer formulaciones de políticas para cambiar modelos o procedimientos institucionales. Y lo que es más importante, posibilitará que aquellas educadoras que muestran prácticas más eficaces enseñen tales prácticas a sus colegas. Al mismo tiempo que se muestran esas prácticas (en términos técnicos, se muestra la didáctica, la forma o el modo de enseñar), se buscará mostrar el trasfondo de disposiciones básicas que posibilitaron que la didáctica fuese eficaz. De esta manera, en otro nivel, esta vez con las educadoras, se crearán nuevamente situaciones de convivencia para el aprender y el enseñar del que surgirán acciones, lenguajes y sentidos. Se espera, en consecuencia, que la Pedagogía ciencia sirva y nutra a la Pedagogía arte, para mejorar la educación parvularia chilena.

## **Bibliografía**

ASSAEL Jenny: 1995. "Estudio Evaluativo sobre el modelo Curricular de Formación de la Escuela de Gendarmería". PIIE

- ATALAH, Eduardo y otros: 1991. *"Evaluación de las necesidades de servicios de atención Preescolar en sectores pobres"* CEDEP.
- ABRAHAM, Mirtha y otros: 1993 *"Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación: MECE Básica, Descripción y Análisis Crítico"*. PIIIE
- BALLART, Javier. 1992: *¿Cómo Evaluar Programas y Servicios Públicos?* Ministerio para las administraciones Públicas. Madrid
- BARRÓN, e: 1988. *Reflexiones en tomo a la formación de los profesionales de la Educación (Docentes) en Formación de Profesionales de la Educación*. UNAM-UNESCO-ANUIS. México.
- BICECCI, M: 1988 "Acerca del Discurso de la Pedagogía" en *Formación de Profesionales de la Educación*. UNAM-UNESCO-ANUIES. México.
- BRIONES, Guillermo: 1985 *Evaluación de Programas Sociales*. PIIIE. Chile.
- CARRIÓN, Carmen y otros: 1993 *Evaluación de la Educación*. SNT. México.
- Cerda, Ana Maria; Silva, Ma de la Luz; Núñez, Iván, 1991: *El Sistema Escolar y la Profesión Docente* PIIIE. Santiago. Chile. 1991.
- COMENIO, Juan Amos: 1982, *Didáctica Magna. Prólogo de Gabriel de la Mora*. Segunda Edición. Editorial Porrúa, S.A México.
- Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial de Educación para Todos: 1990. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Visión para el Decenio de 1990*. UNESCO. Santiago. Chile. 1990.
- DE AZEVEDO, Fernando: 1969. *Sociología de la Educación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ECHEVERRÍA, Fernando: 1994. *Ontología del Lenguaje*. Dolmen Estudio. Santiago. Chile.
- EDWARDS Verónica. *Conocimiento Escolar e Identidad del Maestro. Dos aproximaciones etnográficas*. PIIIE. Chile. 1989.
- EYKEN van der, Willem: 1992. *Introducing Evaluation*. Bernard van Leer Foundation, Holanda.
- FEURESTEIN, Ma Therese: 1986. *Partners in Evaluation*. Me Millian. USA.
- GENEYRO, J: 1988. Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: Una polémica Abierta en *Formación de profesionales de la Educación*. UNAM-UNESCO-ANUIS. México.
- GUILLEN DE REZZANO, Clotilde: 1953. *Manual de Pedagogía*. Editorial Kapelusz. Argentina.
- GIROUX, H; MC LAREN, P: 1989. Lenguaje, Escolarización y Subjetividad: Más allá de la Pedagogía de la Reproducción y la Resistencia en *Sociedad Cultura y Educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- HOYOS, e: 1988. "Epistemología y Discurso Pedagógico en el Proyecto de Modernidad" en *Formación de Profesionales de la Educación*. UNAM-UNESCO-ANUIS. México.
- INTEGRA: 1994 *Impacto y efectividad del Programa de Desarrollo Integral del Menor*. Tomos I y II. INTEGRA.
- LOVISOLO, Hugo. *Evaluación de la Investigación Participante en el contexto de un Proyecto de Jardín Infantil*. CEAAL. Chile. 1985.
- M ATURAN A, H; Várela, F: 1984. *El árbol del Conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago.
- MC LAREN, P: 1985. Pedagogía Crítica, las Políticas de la Resistencia y un Lenguaje de Esperanza en *Sociedad Cultura y Educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARTÍNEZ, Félix y otros: 1993 *Evaluación del Aprendizaje*. SNTE. México.
- PATTON, Michael: 1978. *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hill: Sage. PIIIE: 1994. "Sistematización y Evaluación del Proyecto: Talleres de Educación Democrática". PIIIE.
- REVECO, Ofelia: 1994 "Criterios de Calidad de la Educación Parvularia" en: *Subcomisión Modalidades no Convencionales*. INTEGRA. 1994.
- REVECO, Ofelia: 1995 *"Generación de Conocimiento en la Educación de Párvulos. Actuales Paradigmas de Políticas: Lo Dicho y lo Silenciado"*
- REVECO, Ofelia: 1995 *La Cotidianeidad Profesional de la Educadora de Párvulos* UAHC. Tesis de Doctorado.
- REVECO, Ofelia: 1995. Seguimiento, Sistematización y Evaluaciones en el contexto del Proyecto. TILNA PIIIE-MINEDUC
- REVECO, Ofelia; Gómez M" Victoria: 1995. *Propuesta de Evaluación Pedagógica de cinco Programas Educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles*. JUNJI.
- RICHARD HOWARD; 1985 *La evaluación de la Acción Cultural*. CIDE. Chile.
- ROSSI, P.H., FREEMAN, H: 1989. *Evaluación, un Enfoque sistemático para Programas Sociales*. Editorial Trillas. México.

STUFLEBEAM y otros: 1971 *Educational evaluation and decisión making*. Itasca: Peacock.

# **Pesquisas sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil**

**12**

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Vera M. R. de Vasconcellos  
Anna Lia Galardini  
Ana Lúcia Goulart de Farias

**Coordenação:**

Natalia Rodrigues del Solar

## CASINHA DE BONECA: ESPAÇO COLETIVO COMO AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vera M. R. de Vasconcellos

A elaboração de uma Política Nacional para a Educação da Criança de zero a seis anos tem sido, desde a promulgação da Carta Constitucional de 1988, um grande desafio para legisladores, educadores e pesquisadores comprometidos com a educação infantil em nosso país.

No propósito de participar dessa construção, este trabalho visa apresentar, em forma de relato de pesquisa, questões relativas ao *arranjo espacial* na creche e pré-escola.

Podemos dizer que, nas últimas décadas, a perspectiva sócio-interacionista vem sendo discutida na Psicologia do Desenvolvimento e, junto a ela; idéias antes negligenciadas voltam à cena, dentre as quais, a ênfase aos cuidados com as características físicas do ambiente educacional. Assim, o ponto de vista de que o espaço da creche deve ser *arranjado*, visando ao *processo de desenvolvimento e às interações infantis*, já vem sendo, ao longo dos últimos anos, estudado nas pesquisas nacionais e internacionais, relativas à educação infantil. Análises que se voltam para os componentes do ambiente (David & Weinstein, 1987; Bronfendrenner, 1979; Weinstein & Mignano, 1993), arranjos espaciais, como suporte para interações de crianças com menos de 3 anos (Legendre, 1983, 1987, 1989, Legendre & Fontaine, 1991), áreas circunscritas e abertas (Campos de Carvalho 1989, 1990; Campos de Carvalho et al, 1989; Campos de Carvalho & Rossetti-Ferreira, 1992), arranjo espacial e filosofia educacional (Rubiano, 1990; Campos de Carvalho e Rubiano, 1994) e zonas individuais de brincar em espaços coletivos (Vasconcellos & Valsiner, 1993, 1996) representam alguns dos temas estudados.

O adulto (educador ou responsável) tem sido incentivado a organizar o ambiente de forma a favorecer rearranjos feitos pelas crianças, de acordo com as razões da brincadeira. Tais estudos, ora discutem o papel dos objetos e brinquedos presentes no espaço da brincadeira (Picanço, 1992 e Civilletti, 1992), ora propõem novos arranjos, como facilitadores ou inibidores das relações entre crianças da mesma ou de diferentes idades (Freire, 1992), e entre crianças e o(a) educador(a).

### Embasamento teórico

Adotando a perspectiva co-constitutivista de desenvolvimento humano (Vasconcellos & Valsiner, 1995) e tendo por base as abordagens teóricas de Henri Wallon (1942/70, 1945), Jean Piaget (1953, 1962) e Lev Vygotsky (1978, 1986), entendemos que o sujeito humano é ativo, interativo e construtor de sua própria subjetividade, no jogo de relações em ambiente coletivo, isto é, em situações de intersubjetividade. Assim sendo, ambiente e sujeitos afetam-se, transformam-se e reinventam-se, num processo de interdependência.

Com esse referencial teórico, pretendemos dialogar com educadores infantis, o *papel do outro social* e do *ambiente* como sendo indispensáveis para explicar a *construção do sujeito*. A brincadeira aparece como processo constituidor, especificando a natureza social de cada indivíduo cujas ações estão sempre confrontadas com as do outro e passam a ser redefinidas no confronto.

Na perspectiva co-constitutivista, grupos sociais e sociedade apresentam situações preparadas pelas gerações anteriores, de acordo com o que aquelas acreditavam ser a antecipação das necessidades das crianças. Cabe ao educador perceber que cada criança é dependente de seu grupo social (família, creche) para o seu contínuo processo de desenvolvimento, porém, ao mesmo tempo que é dependente, é atora e reconstrutora criativa desse mesmo grupo. Desta forma, pretendemos que os educadores entendam o processo de construção da subjetividade como uma ação simultânea de um sujeito *ator* e *autor*, que se constitui nas intersubjetividades que vivência. A criança constrói seu lugar *de* brincar e seu lugar *no* brincar, interagindo com seus companheiros, já que o desenvolvimento de cada sujeito social é resultante do desenvolvimento do sujeito no grupo a que pertence.

Buscando ampliar tal discussão, sobre o papel do contexto social e a ação construtiva da criança, apresentaremos a análise que fizemos da construção de brincadeiras de *Casinha de Boneca*, em episódios coletivos, com três diferentes grupos etários (2, 4 e 5 anos de idade), que convivem numa mesma creche. Objetivamos, com essa investigação, apresentar as *construções em processo*, que se delineiam na natureza essencialmente social do sujeito humano, cujas ações estão continuamente sendo confrontadas com as de



seus companheiros, e redefinidas no confronto com eles e com os elementos que compõem o ambiente arranjado.

Optamos por apresentar duas propostas aos três grupos de crianças. A primeira, uma *casinha de madeira*. A segunda, uma *área semi-circunscrita*, com brinquedos representativos de objetos de uso doméstico.

A complexidade das transformações existentes nas brincadeiras das crianças dos três grupos e o papel dos companheiros na produção e criação do brincar de cada uma são analisados em situações de brincadeiras coletivas.

### Questões centrais

1. Como crianças de diferentes idades (2, 4 e 5 anos) constroem e transformam espaços coletivos e criam espaços próprios de brincar, através de ações e comunicações com adultos e outras crianças,
2. Como o grupo funciona como referência e espaço de partilha de significados, canalizando as ações das crianças para as situações de brincadeira.

A questão central é demonstrar como crianças em grupo (díades ou tríades) transitam de uma série de *ações incertas* para a produção de propostas de *brincadeiras partilhadas*, resultantes de acordos de significados sociais negociados. Tais negociações se dão através de afiliações emocionais e separações e, principalmente, por processos de imitação e complementação da ação dos outros.

### Sujeitos e contexto

Três episódios de brincadeira de *Casinha de Boneca* são analisados, envolvendo atividades partilhadas entre duas ou mais crianças em grupo. Focalizamos a *microgênese da coordenação* das ações das crianças em ambientes físicos, socialmente organizados pelos adultos, visando às brincadeiras infantis.

### Os arranjos da sala

A *Casa de Boneca (de madeira)* foi pensada para observarmos como as crianças se organizam para -juntas - explorarem os novos brinquedos (Vasconcellos, 1993), pois entendemos que cabe à educadora criar, com os brinquedos disponíveis, situações que agucem a curiosidade das crianças, facilitando a interação entre elas (crianças). A *Casa de Boneca* foi oferecida, como brinquedo, a todos os grupos da creche, ficando no *solário* para ser explorada, a qualquer momento.

A *área semicircunscrita*, com brinquedos representativos de objetos de uso doméstico, é um espaço já tradicional, existente em todas as salas de atividades dessa creche. Foram colocados novos brinquedos, sugestivos de ações domésticas<sup>97</sup>.

Os episódios a serem apresentados foram filmados, uma semana após a introdução da *casinha de madeira*. O grupo do maternal (2 anos) havia pedido à educadora para trazer a *casinha* para a sala deles, após terem brincado com ela, no período em que esteve no solário. No dia da filmagem (4ª feira), a *Casa de Boneca (de madeira)* já estava nessa sala, desde 2ª feira (havia, portanto, dois dias).

O relato das outras educadoras é que, para os grupos de maior idade, a casinha não soou como novidade; visitaram-na uma ou duas vezes, mas não demonstraram maior interesse. Muito mais interessantes, para os grupos maiores, foram os novos objetos introduzidos nas áreas semicircunscritas.

Os episódios que se seguem são típicos do dia-a-dia da creche.

### A casinha de madeira na sala do maternal (2 anos)

#### O 1º grupo:

1. Daniel A.G. (2 anos)
2. Viviane T.S. (2a 01 m)
3. **Bia B. A.** (2a 07m)
4. Cynthia P.B (2a 08m)
5. **Pamela V.K. (2a 10m)**
6. **Ramon A.O. (2a 10m)**

#### **1ª cena:**

O grupo brincava ao redor da casinha da boneca (Pamela, Ramon e Cynthia). As outras crianças (menores) brincavam dentro da casinha, subindo uma sobre a outra, ninando e embalando umas às outras, em ações

típicas de *matemagem*. Algumas vezes, os menores puseram-se a explorar objetos pequenos que encontravam dentro da casa, sem demonstrar maior interesse por nenhum deles.

Dos que brincavam ao redor da casa, Ramon (2a 10m) empurrou um caminhãozinho, Pamela (2a 10m) ficou na porta, como se *dona fosse*, observando tanto o que ocorria dentro, quanto fora. Cynthia perambulava ao redor, algumas vezes empurrando um carrinho de boneca.

No primeiro grupo (2 anos a 2a e 10m), as crianças brincam ao redor da casa. O novo brinquedo grande se transforma em espaço de aglutinação, exploração e negociação, especialmente para as três crianças mais velhas do grupo, com maior desenvoltura. Elas atuam repetindo suas próprias ações, vez após vez, como em ações circulares, coordenando seus diferentes campos sensoriais, reconhecendo o espaço físico e suas ações, em relação ao novo objeto explorado. Parece que o objeto grande (casinha de boneca) dá contorno à ação, definindo o significado dos gestos. Poucas são as vezes em que as crianças agem em coordenação com a ação da outra criança; quase sempre é o objeto e sua própria ação que motivam o seu agir.

### **2ª cena:**

Cynthia está no meio da sala e vai caminhando em direção à *casinha de boneca*. Ao chegar perto da *casinha*, vira-se para a direita observando outra criança (Bruna, 2a 8m) que brinca perto e passa a sinalizar para outra criança (fora de cena) para vir brincar com ela, enquanto chama, também, a filmadora. A outra criança que estava perto dela, Pamela, começa a repetir seus gestos chamando também a Filmadora, olhando para Cynthia e repetindo suas ações (imitando-a).

A intenção da educadora ao trazer a *casinha de boneca de madeira* para a sala do maternal, além de atender à solicitação das crianças, foi propor um novo elemento ao arranjo espacial desse grupo. O objetivo era observar como as crianças se organizariam na exploração do novo brinquedo.

Na realidade, só esse grupo, realmente, se interessou por ela, de forma mais constante. A *casinha de boneca* passou a ser palco de atividades exploratórias e de proteção e maternagem aos menores. As crianças exploraram os arredores da *casinha*, deslocando para aí, em ações mais prolongadas, cenas que, *sem a contingência* que a *casinha* sugere, seriam mais esporádicas.

### **...ainda cenas do maternal.**

Viviane (2a 1m) está pronta para engatinhar em direção à *casinha de boneca*, repetindo as ações de Pamela. Pode ser muito mais do que imitação da ação do outro: pode ser a busca de uma amiga, a quem observa com mais atenção.

Bia (2a 7m) tem dificuldades em coordenar sua motricidade ao tentar correr como as outras. Na tentativa de entrar correndo, fica presa na entrada da *casinha*.

Bia é mais uma que está sempre atrás de Pamela que não lhe dá muita atenção. As crianças aproximam-se umas das outras para brincar, mas as atividades mantêm-se individualizadas. O companheiro é foco de observação, mas não, ainda, de ação conjunta. Poucas são as vezes que percebemos ações partilhadas, recíprocas ou em clara parceria.

### **Os novos utensílios do cantinho da boneca**

#### 2º Grupo:

1. Diego O (4a01m)
2. Alessandra C.A. (4a 02m)
3. Denis R. M.S. (4a05m)
4. Fabiano A.R.J (4a 05m)
5. Bruno R.S. (4a06m)
6. Diego P.M. (4a 07m)
7. Gisele S.e. (4a 09m)
8. Marcelo R.L. (4a 10m)

### **3ª cena:**

Bruno (4a 6m) arruma a estante com toquinhos de madeira, Marcelo (4a 10m) cozinha no fogão, Diego (4a 1m) brinca com uma nova bolsa de plástico, enquanto Fabiano (4a 5m) e Denis (4a 5m) dirigem ônibus, na

parte de baixo da estante. Alessandra (4a 2m) dança no meio do grupo, assumindo diferentes características, usando diferentes indumentárias. Alessandra e Gisele (4a 9m) parecem brincar de "mãe" e "filha" (distinção de papéis feita pelo tamanho do vestido).

No grupo de 4 (quatro) anos, a brincadeira de *casinha de boneca* parece fluir sem maiores problemas. Cada criança toma a si um *papel* claramente identificável pelos outros, via postura, objetos ou vestuário utilizados. Assim, o "faz de conta", onde as crianças reproduzem as situações do dia-a-dia, vivenciadas em cada casa, vai -se constituindo.

Como em uma família, cada membro assume um papel, arrumando os objetos de um móvel (estante), cozinhando e vestindo-se para passear como mãe e filha. No fundo da sala, outras ações vão construindo as próximas cenas. Uma bolsa plástica é achada por um menino e outros dois brincam com um volante, um sentado atrás do outro.

#### **4ª cena:**

Por acaso, Diego descobriu a nova sacola de plástico perto de uma menina (Gisele), pula sobre ela, tomando posse do novo objeto. Alessandra vê a cena e vai ter com o menino admirando a nova aquisição. Gisele olha ao redor, busca a educadora com os olhos e reage, tirando das mãos de Diego a bolsa, pondo-a no braço com jeito de "*vamos às compras*".

Diego tenta reaver seu objeto, puxando-o e chorando. Diego é empurrado longe por Gisele. Alessandra vem em defesa do menino menor, tentando tirar de Gisele a bolsa.

Há um puxa pra lá e pra cá, Gisele reage com ambigüidade, empurra Alessandra, mas de forma delicada e não a ajuda a ficar de pé quando esta cai no chão. Porém, quando Alessandra desequilibra-se novamente, Gisele a abraça, chamando-a de "*minha filhinha*".

Alessandra vira-se para Diego, que está no chão e, com as mãos espalmadas, diz: - "*Não tem mais !*".

Muitas vezes, pela falta de domínio da palavra dita, a força física é fator de vitória na disputa do brinquedo desejado. Sendo a mais velha do grupo, Gisele impõe-se, definindo papéis e brincadeiras. Com Alessandra, a outra menina, está sempre a promover ações afiliativas de imitação e complementaridade. Transvestindo-se de *mãe* (vestido comprido) e *filha* (Alessandra, vestido curto), vai criando brincadeiras, que vão sendo complementadas com o *sentido sugerido pelo objeto* (bolsa de plástico: - encontrado/tirado) do companheiro. "*Mãe e filha vão às compras*" passa a ser a nova fase da brincadeira.

Outra forma de se entender a brincadeira poderia ser:

- "*Mãe e filha vão às compras*" seria a proposta de brincadeira de Gisele e Alessandra, quando Gisele percebeu que não tinha posse da bolsa e a tirou de Diego. Alessandra teria outra estratégia, convidando Diego para brincar com elas de *casinha*, na área circunscrita pelas estantes, mas ele não quis, só queria brincar com a bolsa de plástico.

#### **5ª cena:**

Marcelo (4a 10m) tenta minimizar o problema, pondo-se no meio da briga e puxando Gisele. Gisele o empurra também. Alessandra segura o braço de Gisele, mas Gisele bate duas vezes em Alessandra, dizendo que *deixe a bolsa com ela*. Quando empurrada por Gisele, Alessandra deixou a bolsa cair, voltando-se para Diego, que continuava chorando, dizendo:- *não tem mais*. Imediatamente, Gisele pegou a bolsa do chão, pondo-a nos braços e segurou a mão de Alessandra, convidando: -*Vamos fazer compras*.

As interações entre Alessandra e Diego foram se constituindo por poucas palavras, pequenas expressões e sinais faciais. Para nós, adultos, a compreensão das intenções das crianças, na construção das brincadeiras, nem sempre é uma tarefa fácil. Gisele parecia ter a mais clara *intenção* na construção da brincadeira e ter em Alessandra sua *parceira privilegiada*. Esta mostrava-se mais maleável, complementando as ações de Gisele, mas pronta a integrar Diego na proposta, sem, necessariamente, tomar-lhe o *objeto desejado* (a bolsa). Diego parecia não desejar brincar com as meninas mas, sim, e somente, com a bolsa.

Através do analisado, vemos que cada brinquedo tem sua função de representação dos objetos da *vida real* reconhecidos e compartilhados por todos do grupo. Tais objetos (brinquedos) desempenham papel

importante na criação dos jogos simbólicos. Também fica clara a importância do compartilhar com o outro companheiro as intenções da brincadeira. A interação criança-criança e chave na construção da brincadeira.

### **6ª cena:**

Agora, a ação de Fabiano e Denis toma o primeiro plano. Eles, que antes brincavam no caminho, dentro da estante, no fundo da sala, agora vieram para fora da área circunscrita pelas estantes e convidam as outras crianças a entrarem no ônibus imaginário.

A bolsa de plástico cai no chão, quando Alessandra tenta ajudar Diego a entrar no ônibus. Alessandra a pega de volta, segue Gisele entrando no ônibus, que é agora o centro da brincadeira. Todas as crianças que antes partilhavam a área circunscrita por estantes, brincando de casinha, agora, tomam como brincadeira coletiva o *ir passear de ônibus*, que é dirigido pelo Fabiano, enquanto Denis ajuda os *passageiros* a ocuparem seus lugares. Todos vão, em trenzinho duplo, passear.

A brincadeira de *mãe e filha irem às compras* (Gisele, Alessandra e, talvez Diego) é complementada pela proposta de brincadeira de *andar de ônibus* (Fabiano e Denis); as outras crianças, simplesmente, *adotam* a proposta dos companheiros e juntam-se à brincadeira.

Todo objeto tem, em si, *propostas de brincadeira* (tais como a bolsa e o volante) e todas as crianças, desse grupo etário, de alguma forma, compartilham os significados sociais colocados nos objetos, o que torna a compreensão das brincadeiras mais imediatas.

Gisele e Alessandra passam a ter uma convivência harmoniosa, novamente, dividindo esse pequeno espaço imaginário no *ônibus coletivo*. Em contraste com as cenas anteriores, Alessandra, agora, toma as iniciativas e Gisele torna-se uma dócil participante.

Qualquer lugar na sala pode ser arranjado como lugar de brincadeira, mas alguns, como a *área circunscrita* por estantes, são mais sugestivos, por sua estrutura (Campos de Carvalho, 1989 & Vasconcellos, 1993).

A brincadeira é, inicialmente, construída por várias ações casuais que, muitas vezes, nada tem em comum e vão se formando por pura coincidência. Nessa faixa etária, as ações precedentes nem sempre direcionam as ações futuras. O sentido da brincadeira é construído pelas crianças, via interpretações das funções dos objetos encontrados e dos sentidos partilhados de suas ações, no espaço de brincar. As atividades de Gisele, como a das outras crianças mais novas, se iniciam com uma falta de clareza de intenções. Suas ações foram, inicialmente, uma soma de movimentos, não direcionados, até que o interesse de um companheiro por um objeto a afetou, pondo-a numa série de construções de ações partilhadas com Alessandra e os outros. A construção de sentido no brincar é um processo contínuo, negociado a partir de significados comuns.

O caminho formado pelas estantes acabou por se transformar numa área topográfica (usando uma terminologia de Legendre, 1987) e inclui áreas que modificam o arranjo espacial, provocando construções semióticas intrapessoais.

### 3º Grupo:

1. Bruna Q.F. (5anos)
2. Leonardo B.S. (5a 3m)
3. Eduardo R.M.M. (5a 4m)
4. Pamela e.P.A. (5a 4m)
5. Thalita S. M. (5a 6m)
6. Tariana R.A. (5a 7m)
7. Danilo Q.T. (5a 9m)
8. Jonatha T.G. (5a 9m)

### **7ª cena:**

Thalita (5 a 6 m) anda de um lugar para o outro, trazendo os objetos da casinha da boneca (caminho circunscrito por estantes) para a porta da sala. Pamela (5 a 4 m) chama a outra companheira, que chega seguida de vários meninos, trazendo, também, outros objetos e uma outra menina menor (Bruna, 5 anos), que só observa.

Antes de deixar a sala, Pamela diz aos quatro meninos que comecem a brincar de *alguma coisa*. Eles lhe obedecem, *brincam que estão brincando*, falando o tempo todo sobre a brincadeira e sobre os objetos que têm para brincar.

Pamela retorna e o grupo de meninos tende a ficar ao redor dela, discutindo coisas da brincadeira. Eles negociam com ela e entre eles a brincadeira, indo e vindo de um lugar para o outro.

Em interações constantes, de amigável convivência, as crianças desse grupo descobrem uma nova forma de brincar juntas, falam sobre a brincadeira e os objetos disponíveis para a mesma. A atenção deles está, ora na atividade que praticam, ora nas atividades de seus companheiros. Movem-se em direção umas das outras, falando/comentando, sem perder interesse em nenhum contexto. Parece haver um prazer diferenciado no comentar sobre o que se está fazendo ou planejando fazer, como se o falar sobre o brincar fosse a verdadeira brincadeira.

8ª cena:

Agora, cada criança está calmamente brincando com os brinquedos, como se brincasse com suas próprias idéias. Os brinquedos foram retirados da *área circunscrita* e todos estão numa nova área escolhida pelo grupo - a porta de entrada da sala. Há uma troca de oferecimentos e convites para partilharem brincadeiras e brinquedos. Dois meninos (Danilo e Jonatha) tratam Tatiana, que passa roupa, como *esposa*. Pamela dá ordens ao telefone e os outros meninos negociam um *ir lá fora*.

Parece que há um acordo. Todos estão brincando de *casinha*, porém cada um deles vai, ao mesmo tempo que brinca com o colega, construindo formas diferenciadas de brincar [diferentes da brincadeira do(s) colega(s)]. É como se a criança estivesse exercitando momentos de incrível distinção *eu-outro*. Cada criança é capaz de se identificar como distinta de todo o grupo e de todo o contexto. *Nos louros* da identidade já construída, as crianças podem se envolver na compreensão dos aspectos simbólicos presentes na brincadeira. As propostas de cada um são discutidas e analisadas com os outros; a negociação toma longo tempo e os acordos parecem não ter muita importância.

Tatiana é perseverante e tenaz no passar a roupa. Jonatha e Danilo alternam-se como maridos dela. Leonardo (5a 3m), imitando Jonatha e Danilo, age como marido de Thalita e confirma com o olhar (ora para Jonatha, ora para Danilo) suas ações. Pamela fala sem parar ao telefone, comentando com os que por ela passam o que combina com *o alguém* imaginário. Todos os meninos, de quando em vez, se juntam no meio da sala, combinando alguma coisa para fazer lá fora.

O grupo brinca junto, mas cada um propõe formas diferenciadas de brincar. Por todo tempo, eles estão envolvidos, emocional e cognitivamente, com os demais. Há a construção de uma zona de significados partilhada e transformada pelos sentidos dados a cada ação do companheiro, que altera, complementando ou modificando, a própria ação. E na interação com companheiros que propostas novas de brincadeira são geradas; a *negociação verbal é a alma da brincadeira*, os objetos, além de deslocados do lugar determinado pelos adultos, ganham formas e funções diferenciadas na composição do brincar. Há, neste caso, um tema comum e compreensões diferenciadas para a função de cada um no mesmo. Por puro acaso, não há conflitos ou brigas, mesmo no enredo onde dois meninos são maridos da mesma menina. Provavelmente, a falta de conflitos está justificada na negociação verbal, na qual estão envolvidos, planejando a próxima brincadeira. Há também, na ação de alguns, um *brincar para dentro ou consigo mesmo(a)*, o que se manifesta em forma de interiorização do ato.

## Resultados

No 1º grupo ( 2 anos a 2 anos e 10 meses) as crianças andam ao redor da *Casinha de Boneca* e não se prendem a nada ou a ninguém em particular, porém os resultados sugerem que, para as crianças menores, a *Casinha de Boneca* de madeira delimita seu espaço exploratório e define, dentro do possível, o *sentido* do brincar. No interior da *casinha*, a *maternagem* predominou como atividade, acompanhada do *embolar-se* e de *explorações* ocasionais de pequenos brinquedos.

Algumas crianças passam a prestar mais atenção a Pamela, que andava de um lado para o outro. Pamela começa a estabelecer relações mais próximas com Cynthia e o lugar preferencial de seus encontros é a porta da *Casinha de Boneca*. As outras crianças começam a segui-la e a fazer o que ela faz. Imitar o(a) companheiro(a) mais desenvolvido(a) aparece como forma de estabelecer vínculos afetivos. Imitar a companheira com quem se quer brincar pode ser a via de se estabelecer *formas de ser diferente e único, através da tentativa do ser e fazer igual*. A imitação do outro, que ainda está próximo, aparece mediando a representação, que se começa a construir, de si (suas ações e suas possibilidades) e do mundo.

O mesmo objeto (*casinha de boneca*), em menos de uma semana, já deixou de ter sentido para os outros dois grupos. A *área semicircunscrita* por estantes, com brinquedos *sugestivos de casinha de boneca*, torna-se o

espaço escolhido pelo 2º grupo, onde as crianças compartilham *significados comuns* no uso dos objetos. No segundo grupo ( 5 anos e 1 mês a 5 anos e 10 meses), as crianças buscam articular e coordenar suas ações. São atores ocupadíssimos na tarefa de brincar. Partilham significados comuns para os objetos que encontram, o que dá ao brincar uma fluência interessante.

O terceiro grupo retira os objetos da área *pré-arranjada*, dá a eles *novos sentidos* e parece ter, na *discussão* sobre o brincar, a sua ação privilegiada. Os grupos anteriores, aparentemente, compartilhavam os interesses de seus companheiros ou as propostas de brincar iam sendo criadas, a partir do que o ambiente arranjado e os significados dos brinquedos (concretos) sugeriam. No terceiro grupo, (5 anos a 5 anos e 9 meses) as crianças demonstram claras intenções e planejamentos prévios ao brincar. O prazer maior está sempre no *preâmbulo das negociações da brincadeira*, o que torna o seu início mais demorado. As experiências vividas de forma interspíquica são, agora, mais claramente, intrapsiquicamente vinculadas e reestruturadas para novas negociações (regulações e reciprocidades de ações) no grupo de brincadeira.

A compreensão da construção da brincadeira das crianças, como parte de seu processo de desenvolvimento, e um dos instrumentos legítimos que o educador tem para subsidiar suas práticas e propostas pedagógicas. Da mesma forma, o ambiente é co-participante do processo de constituição do sujeito, já que todo espaço físico é inventado e organizado pelos outros sociais. Cabe, também, ao educador entender a criança *como sujeito, agente ativo e substantivo* de seu desenvolvimento e a outra criança como *co-construtor desse processo*, nas diversas formas de interação. Assim sendo, o desenvolvimento pessoal é entendido como o desenvolvimento da pessoa através de seu grupo e de seu ambiente que, enquanto sujeito interativo, afeta, transforma e reinventa.

*Pessoas são pessoas através de outras pessoas*

(Rossetti-Ferreira, 1995 - ditado xhosa -*lingua materna de Nelson Mandela*)

## **Bibliografia**

- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- CAMPOS DE CARVALHO, M. I. (1989). *Organização espacial da área de atividades livres em creche*. Anais da 18 Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto- S. Paulo, 305 - 310.
- CAMPOS DE CARVALHO, M.I., RUBIANO, M.R.B., & ROSSETTI-FERREIRA, M. e. (1989). *Spacial characteristics of the setting and day care children's use of space and social state*. Artigo apresentado em Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, Finland.
- CAMPOS DE CARVALHO, M. I. (1990). *Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia de Universidade de São Paulo, Brasil.
- CAMPOS DE CARVALHO, M.I. & ROSSETTI-FERREIRA, M. e. (1992). Unpublished. *Spacial arrangements and preferences for spacial use of playrooms in day care centers at 2 and 3 years*.
- CAMPOS DE CARVALHO, M.I., RUBIANO, M.R.B. (1994). *Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares*. In: OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. Cortez Edt., São Paulo.
- CIVILETTE, M.V.P. (1992). *Modalidade do Objeto em interação Social de Pares de 24 - 36 meses. Subsídios para uma Proposta Educcacional na Creche*. Tese de Doutorado, UFRJ/RJ, Brasil.
- FREIRE, D.B.S.(1992). *Interação Social entre Crianças de Diferentes Idades e sua Influência no Processo de Socialização. Uma proposta psico-pedagógica para a creche*. Dissertação de Mestrado, UGF/RJ, Brasil.
- LEGENRE, A. (1983). *Appropriation par les enfants de Venvironment architectural*. *Enfance*, 3, 389-395, França.
- LEGENRE, A.(1987). *Transformaion de l'espace d'activités et échanges sociaux de jeunes enfants en creche*. *Psychologie Francaise*, 32, 31 -43 França.
- LEGENRE, A.(1989). Young children's social competences and their use of space in day-care centers. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadei & R. Wcissberg (Eds), *Social competence in developmental perspective* (263-276). Dordrecht: Kluwer.
- LEGENRE, A., & FANTAÍNE, A.M. (1991). The effects of visual boundaries in two-year-olds' playroom. *Children's Environments Quarterly*, 8, 2-16.
- LYRA, M. e. D. P., & ROSSETTI-FERREIRA, M. e. (1993). Transformation and construction in social interaction: a new perspective on analysis of the mother-infant dyad. In J. Valsiner (Ed.), *Child development within culturally structured environments*. Vol. 3. *Comparative-cultural and constructivist perspectives*. Norwood, N.J.: Ablcx Publishing Corporation.

- VALSINER, J. (1989). Collective coordination of progressive empowerment. In L. T. Winegar (Ed.), *Social interaction and the development of children's understanding* (pp. 7-20). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- VASCONCELLOS, V. M. R. (1986). *Social Interaction in a creche*. Tese de Doutorado, Sussex University, U.K.
- VASCONCELLOS, V. M. R. (1993 - in press). *Development of play in an Infant-peer's network*. In *Early Development & Parenting*.
- VASCONCELLOS, V. M. R., & VALSINER, J. (1995). *From imitation to cognitive construction: contrasting Wallon and Piaget*. In: Lubck, I. et ali: *Trends and Issues in Theoretical Psychology*. Springer Publishing Company, New York.
- WALLON, H. (1942/70). *De Voei à la pensée*. Armand Colin, França.
- WALLON, H. (1945). *Les origines de la pensée chez Venfant*. Paris: P.U.F.

## **LUGARES PARA CRESCER: PROJETOS E EXPERIÊNCIAS NOS SERVIÇOS PRÉ-ESCOLARES NA ITÁLIA**

*Anna Lia Galardini*

Situação da educação da primeira infância

Minha intervenção refere-se aos serviços voltados para as crianças de zero a seis anos de idade, na Itália, particularmente na região centro-setentrional do país.

Antes de entrar no mérito referente aos aspectos dos projetos de educação dessas realidades, desejaria fornecer, sinteticamente, alguns dados relativos à organização da educação para a primeira infância na Itália. Ao considerar o panorama italiano, dois são os elementos que surgem como os mais significativos do ponto de vista quantitativo: a heterogeneidade na extensão dos serviços nas diversas partes do país, a disparidade na utilização das creches (locais que acolhem as crianças de zero a três anos de idade) e a utilização das escolas maternas (que acolhem as crianças de três a seis anos), respectivamente, na proporção de 6% a 96% da população infantil.

Os interlocutores principais da creche são os governos locais e a eles, com base na lei nacional, foi confiada a gestão direta desses estabelecimentos. A escola maternal, pelo contrário, possui uma pluralidade de modelos de gestão: há escolas estaduais, municipais e particulares.

Além da creche e da escola maternal, que possuem modelos de organização bastante definidos e rígidos quanto ao horário e à modalidade de funcionamento, estão-se difundindo novas tipologias de lugares para as crianças, mais flexíveis e mais diferenciadas, requeridas pelas exigências sempre mais articuladas das famílias.

No que diz respeito às creches, as desigualdades regionais são muito acentuadas; há regiões do centro-norte nas quais o percentual de crianças acolhidas gira em torno de 35% e regiões, no sul, onde esses serviços não existem. A escola maternal, pelo contrário, nos últimos anos, registrou um incremento notável em todas as regiões e, em algumas partes, acolhe a quase totalidade das crianças. Esse é um dado muito importante e positivo, que coloca a Itália numa posição de vanguarda em toda a Europa.

É certo que, entre as escolas existe sensível diferença de modelos de formação, de tal forma que, ao lado de escolas classificadas como as melhores do mundo, coexiste um bom número de outras que ainda devem realizar uma boa caminhada para atingir qualidade educativa.

A base cultural sobre a qual se apoiam os serviços pré-escolares da Itália é constituída de uma rica reflexão que se manifestou em uma produção de estudos e de pesquisas sobre a infância, que tiveram o mérito de introduzir elementos transformadores nos modelos culturais relativos às crianças, ao seu desenvolvimento, às suas exigências e à sua capacidade de conhecimento. O debate cultural que se produziu em torno dos serviços contribuiu para alimentar uma sensibilidade difusa para com as necessidades das crianças, que devem ser consideradas como sujeitos sociais autônomos, que requerem políticas específicas, institutos jurídicos e instrumentos operacionais tais que sejam capazes de dar resposta às suas exigências. Crianças,

portanto, que têm direitos de cidadania na sociedade, direitos que devem ser, não somente, reconhecidos, mas também concretamente assegurados.

É no âmbito das garantias concretas que surgem muitos atrasos. Também no meu país a infância está passando por dificuldades, seja por falta de opções políticas e de recursos financeiros resultantes da crise do *welfare-state*, seja pelas condições críticas da vida cotidiana que os contextos urbanos e as transformações estruturais da família preparam para as crianças.

A natalidade reduziu-se na Itália em taxas mais altas do que em todos os demais países da Europa e a taxa de fecundidade tem o índice mais baixo do mundo, atingindo apenas 1,2 filhos por mulher. Fala-se, por isso, com razão, de "rarefação" das crianças, não somente por causa de sua diminuição numérica, mas também por sua progressiva perda de peso no âmbito da população em geral.

A Itália é o país europeu com o mais baixo percentual da população de zero a catorze anos de idade (15,5% de toda a população). Decorre disso que o mundo de nossas crianças é um mundo dominado pelos adultos.

A vida das crianças, especialmente nos primeiros anos, se desenvolve em ambientes de adultos, em espaços repletos de presenças de pessoas adultas e de pessoas velhas.

Esse fenômeno presta-se a muitas considerações e tem relevância também para as reflexões sobre os contextos educativos a concretizar para as crianças fora da família.

De fato, os dados numéricos não se restringem apenas a questões da quantidade, mas também à qualidade da infância, isto é, como crescem as crianças e como vêem o mundo.

Por um lado, as novas gerações têm um peso insuficiente na relação com as demais, em razão do que a divisão dos recursos privilegia as gerações mais velhas, pois estas dispõem de poderosas organizações de representação que as novas não possuem. Por outro lado, as crianças são vistas como "recurso" a ser utilizado ou, mais propriamente, a ser desfrutado pelos meios de comunicação, pela publicidade, como consumidores privilegiados.

Outro aspecto problemático é o relativo às dinâmicas relacionais dentro da família. Em meu país, a maternidade e a paternidade são ocasiões únicas para a grande maioria dos casais e, portanto, as crianças são objeto de um grande investimento afetivo. Porém, ao lado da carga psicológica, cresceu nos pais o sentimento de inadequação, que os torna inseguros perante as opções educativas porque, entre a imensa gama de mensagens às vezes contrastantes difundidas pela *mass media* e o debilitar-se da transmissão de um "saber" que se dava entre gerações, ficam inseguros e ambivalentes em relação ao próprio "papel". Eis, então, a necessidade de propiciar para eles um auxílio por meio de serviços capazes de dividir a função educativa com as famílias e, portanto, eis a importância de implementar políticas para a infância que dêem peso e relevância social às crianças e encorajem os pais no seu papel de educadores.

### **A identidade educativa dos serviços para as crianças de zero a seis anos de idade**

Após essas considerações bastante gerais, vou procurar evidenciar a peculiaridade daqueles serviços para as crianças de zero a seis anos que, em sentido educativo, receberam uma conotação de lugares favorecedores do crescimento, do bem-estar, da aprendizagem. Trata-se de serviços de creches e pré-escolas realizados em alguns grandes e médios centros da Itália centro-setentrional (entre os quais Pistóia, a minha cidade), geridos pelos governos locais, que colocaram em prática, investindo na infância, uma decisiva vontade política, com continuidade no tempo. Na Itália, pode-se falar, positivamente, de uma dimensão local da educação que assumiu características decididamente inovadoras: projetos, planos de ação, modalidades operacionais que foram projetados e consolidados pelos governos locais, pelos governos das cidades, transformando-se em estímulo e antecipando soluções que, sucessivamente, foram incorporados nacionalmente pelo poder legislativo. O atendimento pré-escolar dessa região do país se concretiza em experiências-piloto que se tornaram ponto de referência para as pesquisas sobre a infância, também fora das fronteiras italianas.

A situação mais exemplar a esse respeito é a da cidade de Régio Emília, cujas escolas se tornaram centros de interesse de estudiosos, professores, políticos de diversos países interessados em entender a organização e o projeto de serviços nos quais parece sentirem-se bem as crianças, os professores e as famílias.

Não foi fácil criar características educativas, isto é, dar um papel especialmente formativo a instituições voltadas para criancinhas, objeto tradicionalmente, dos cuidados da família de forma proeminente, e numa sociedade não acostumada a preocupar-se com os primeiros anos de vida como espaço adequado para uma ação formativa organizada.

Um aspecto relevante para a evolução qualitativa desses serviços está no fato de que foram concebidos como estruturas potencialmente abertas para a totalidade das crianças, não somente para as crianças em condições de pobreza ou as mais necessitadas socialmente.

O caminho caracterizou-se por um positivo entrelaçamento de debates teóricos e atividades pedagógicas.



Concorreu para isso a pesquisa psicológica, que revelou coisas novas e preciosas sobre a criança, descobrindo a especificidade e a complexidade de suas carências, oferecendo a imagem de uma criança intrinsecamente ativa, interlocutora real no seu relacionamento com o mundo, com os adultos, com as outras crianças, portanto, a imagem de uma infância que, do ponto de vista evolutivo, se constrói com base em elementos de força mais do que sobre bases de debilidade. Claro, a pesquisa científica teve uma missão de reconhecimento mais do que um sentido projetivo, tendo-se centrado mais na criança inserida em um contexto do que no contexto como elemento de formação dessa criança.

Tratou-se, portanto, de inventar, de projetar novas estratégias, de construir novos espaços para as crianças, enfim, criar realidades que permitissem concretizar experiências de relacionamento e de aprendizagem, para sair da lógica da assistência e da guarda que, tradicionalmente, caracterizam os serviços para crianças em idade pré-escolar.

Atualmente, dispomos de um patrimônio de práticas pedagógicas e de conhecimento que, por outro lado, estão sempre a caminho de sistematização e organização. O Ministério da Instrução Pública produziu, em 1991, um documento - *Orientações* - para as pré-escolas, que é uma coleção das realidades mais significativas, com valor de propostas para todas as escolas maternas públicas. Para as creches, ainda não existe um texto semelhante, que possa construir um ponto de referência para o atendimento público em todo o país, mas existem muitas iniciativas de nível local, que procuram reelaborar todo o saber pedagógico e organizacional produzido nas instituições que atendem às crianças.

As experiências às quais me refiro são definidas com fundamento em algumas idéias-força que sublinham o seu ambiente propício para o crescimento e a aprendizagem. Cito algumas:

- uma forte ligação com o território e com a comunidade social e a conseqüente ativação de relacionamentos profundos e articulados com as famílias;
- a procura de uma qualidade do contexto educativo entendido em sentido lato como ambiente físico, ambiente social, sistema de relações;
- a atenção para com a formação dos recursos humanos e a presença de técnicos para apoio às instituições;
- a criação de sistemas de rede, isto é, de pontos de ligação e de intercâmbio entre os diferentes serviços dentro de um mesmo território.

Procurarei analisar, sinteticamente, esses aspectos.

### **Comunidade social e família**

Esses serviços realizaram o seu projeto educacional com uma forte base na comunidade circunstante e estabeleceram com ela um impacto circular voltado para coligações, comparações, colaborações. Como já afirmei, a gestão da maior parte dessas instituições é de responsabilidade dos governos locais, portanto, trata-se de uma gestão que não se submeteu aos vínculos burocráticos e normativos que sistematizam os sistemas escolares nacionais, vínculos que impõem limites rígidos entre papéis e funções, tornando as escolas, portanto, menos transparentes e menos transitáveis.

Uma referência teórica importante foi o modelo elaborado por Uri Bronfenbrenner, no seu trabalho sobre ecologia do desenvolvimento humano, que sublinha a interação entre a criança em desenvolvimento e seu ambiente.

Trata-se, de fato, de serviços centrados na criança em relação com seu contexto de vida e, em particular, com seu ambiente familiar, de serviços marcados por uma intensa vida de relacionamento entre educadores e crianças, entre pais e comunidade social.

A idéia que sustenta isso é a de que toda instrução é uma trama de relações comunicativas, um sistema de relações no qual os processos formativos estão estreitamente ligados àqueles comunicativos e os intercâmbios sociais são utilizados como instrumento de crescimento. Se estão envolvidos mais sujeitos - as crianças, os educadores e os pais -, no centro do projeto não pode estar apenas um sujeito, mas as relações estabelecidas entre eles. Esses três sujeitos se encontram em tal interdependência que o bem-estar ou o mal-estar de um está correlacionado ao bem-estar ou ao mal-estar dos demais.

Esse conceito de interdependência levou a que os serviços sejam organizados de tal modo que a presença e o protagonismo das famílias seja reconhecido, bem como a presença e a participação das crianças e dos educadores.

A participação das famílias tem momentos mais formais e outros menos formais, porém, da mesma forma significativos, e se expressa por meio de modalidades diferentes que têm como finalidade a promoção de relacionamento de mútua descoberta, de auxílio e de cooperação educativa entre pais e operadores. De uma parte, o serviço informa, comunica, dá às famílias os instrumentos para a compreensão da criança; de

outra, a família coloca à disposição recursos e oferece a sua contribuição adequada da convivência emocionalmente rica com a criança.

Trata-se, portanto, de um modelo de participação que privilegia os aspectos educativos em vez dos gerenciais.

O relacionamento com as famílias beneficiárias se coloca, enfim, no âmbito de um projeto de participação mais amplo, voltado para a comunidade no seu conjunto, e exigiu ulteriores estratégias de comunicação e promoção.

No momento em que o serviço se apresenta à comunidade, dá-se a conhecer às famílias que dele se utilizam, executa uma ação complexa que possui um valor cultural e um valor político: contribui na difusão de conhecimentos sobre a infância, utiliza a participação como elemento de exercitação mais ampla da democracia pelos cidadãos perante as instituições e requer uma pluralidade de sujeitos que assumam responsabilidades diante das novas gerações.

### **Um espaço que reflete uma cultura da infância**

Vamos ao segundo aspecto, aquele relativo às características do contexto ambiental de um atendimento a crianças que deseje ser lugar de desenvolvimento e de aprendizagem.

Houve, nesse propósito, a influência das teorias construtivistas e interacionistas que contribuíram para colocar em realce o papel do contexto no qual se realiza a experiência cotidiana das crianças e como ele influi no seu modo de organizar o conhecimento.

Segundo essa concepção, o conhecimento é fruto de uma elaboração ativa em interação com o mundo físico e social. Daí a valorização das iniciativas das crianças e do confronto de suas idéias com o mundo físico e com o mundo social, mas também a atenção para com as características do contexto no qual se realizam as experiências infantis.

Sobre os aspectos organizativos das condições ambientais dos serviços gastaram-se muitas energias.

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

E por isso que o projeto educativo se expressou especialmente como projeto de pensada organização dos espaços. Trata-se de espaços bem caracterizados e qualificados para a adequação dos equipamentos e dos materiais pensados e escolhidos para um fim específico. Essa forte identidade leva a criança a assumir um comportamento mais articulado e a encaminha para uma utilização mais adequada do espaço e da proposta. Compreendeu-se, de fato, que um espaço fracamente organizado não tem condições de motivar uma criança por muito tempo.

Dessa forma, passou-se de uma situação na qual os ambientes tinham, de maneira esquemática e superficial, muitas propostas de jogos e de atividades, freqüentemente incoerentes entre si, para ambientes diferenciados, endereçados a atividades precisas (biblioteca, ateliê, recreio etc), capazes de orientar a reflexão e o jogo das crianças e, portanto, em condições de favorecer atitudes e motivações para o conhecimento. Espaços previsíveis e predispostos solicitam a capacidade da criança para a auto-organização, induzem-na a comportamentos mais finalizados, enquanto a sustentam na reflexão e na capacidade de concentração.

Esses serviços, portanto, se apresentam como lugares do fazer, com espaços ritualizados e realçados, estruturados no projeto de ações que orientam o olhar, as mãos, os gestos das crianças na perspectiva de educar a mente delas, menos para reconhecer o mundo e mais para construí-lo.

Falar de aprendizagem e de conhecimento para crianças nessa idade não significa descuidar dos aspectos ligados à afetividade, aos sentimentos, às emoções.

O espaço de um serviço para crianças deve permitir o respeito a necessidades mais articuladas; portanto, deve ser, também, um espaço personalizado, acolhedor, agradável, com locais que incentivem o jogo individual e o relacionamento entre poucas crianças. Deve ser um espaço que favoreça mais a intensidade que a quantidade das relações e dos intercâmbios comunicativos, com o objetivo de apoiar aquele sentimento de partilha com os outros, que ajuda as crianças a se compreenderem reciprocamente e a ficarem juntas com mais gosto.

A procura de uma qualidade do espaço representou no projeto educativo dessas instituições uma maneira de afirmar o sentimento de confiança na capacidade das crianças que experimentam a sensação de se movimentarem com grande segurança em um ambiente no qual facilmente podem compreender os sinais de acolhimento e de encorajamento para o fazer. Significou, também, dar um valor diferente ao adulto que, de

referencial único para a criança, assumiu uma função mais criativa, voltada para a realização de um contexto no qual a curiosidade, a inteligência e a afetividade da mesma criança podem encontrar explicação.

### **A formação dos educadores**

Em relação à finalidade de caracterizar os serviços como lugares para incrementar a preparação profissional básica dos educadores da primeira infância na Itália, deve-se dizer que isso ainda é, sem dúvida, insuficiente. Particularmente na creche, mas também na pré-escola, os professores são colocados na frente da sua tarefa educativa sem uma preparação específica.

Por essa razão, fizeram-se necessários projetos de formação embasados na prática educativa, nos quais os professores puderam adquirir os conhecimentos necessários, o repertório metodológico e, sobretudo, a motivação e o equilíbrio para sustentar a carga emocional que comporta o trabalho com crianças e com suas famílias.

A atualização nas experiências a que me refiro foi objeto de um grande investimento de recursos e criou uma aliança entre os pesquisadores envolvidos nas experiências formativas e os professores, que produziu não somente qualidade na prática educativa, mas também vantagens para a pesquisa, as quais se confirmam na Itália na elaboração de muita literatura científica sobre a questão do desenvolvimento infantil.

Tanto as crianças quanto os professores se tornaram construtores do próprio saber. Gostaria de dizer que foi feito algo mais do que a ritualística dos cursos de aperfeiçoamento, que propõem saberes e fórmulas pedagógicas padronizadas.

Procurou-se, pelo contrário, entender o processo de atualização como uma atitude caracterizante da identidade profissional e individual dos professores, colocando em primeiro plano a construção de comportamentos tais como a reflexão, a observação, a documentação, a mudança. Essas atitudes foram exercitadas em um contexto colegiado que permitiu partilhar e enriquecer-se por meio da comparação das experiências de cada um. De fato, se os serviços são definidos como sistemas de relação, a competência profissional mais importante é a de saber, pensar, projetar, trabalhar em uma dimensão de colegialidade.

Trata-se, portanto, de uma competência relacional que significa capacidade de conhecer a si mesmo e aos outros.

Falar de profissionalismo significa, também, verificar as condições cotidianas do trabalho com crianças. Houve, por isso, empenho na procura de situações de trabalhos favoráveis aos adultos (espaços racionais, acolhedores, relacionamento adulto-criança adequado, organização dos tempos etc). No horário de trabalho, há um tempo preestabelecido para a formação e, sobretudo, para as reuniões colegiadas; um tempo em que se compara o trabalho educativo com as crianças, que favorece a reflexão sobre o fazer, o diálogo entre os colegas, a escuta e a compreensão das necessidades recíprocas. Essa possibilidade favoreceu a prática do registro das experiências, prática de registro-documentação feita diariamente, o que permite "voltar" sobre o que foi feito, partilhar com os outros o próprio trabalho e, também, devolver às crianças, de forma mais qualitativa, os resultados das experiências delas.

Desse modo, também os adultos se sentiram respeitados nas suas necessidades, foram inseridos em um circuito cultural significativo de relacionamentos freqüentes com estudiosos e com ambientes de pesquisa, puderam reconhecer-se por meio do trabalho colegiado em um projeto coletivo e puderam colher os benefícios éticos do seu trabalho.

### **Um sistema integrado de serviços**

**Enfim**, um aspecto que contribuiu na sustentação em cada instituição foi o relacionamento que estabeleceu em cada território, entre os diversos serviços de atendimento à infância. Por parte das estruturas locais de coordenação, trabalhou-se para assegurar o liame entre os serviços e para criar uma dinâmica de relações capaz de tornar possível a circulação das experiências e das idéias.

Nas cidades, os serviços de atendimento à infância foram sustentados por iniciativas (amostras, ciclos de conferências, festas etc.) que foram ocasiões para ativar, dentro de cada instituição, momentos de discussão e desejo de mudanças, no sentido inovador.

Trabalhou-se, pode-se dizer, em um clima de "experimentalismo difuso", de projeção partilhada e isso favoreceu o desenvolvimento de um sentido de pertença a um projeto de fôlego mais amplo para melhorar as condições de vida das crianças na cidade, em relação àquele que se podia realizar dentro de cada serviço.

As escolas e as creches, enfim, não ficaram isoladas, dependentes unicamente dos recursos dos educadores. O trabalho de cada um foi amplificado como se formasse um coro. Por meio desses projetos coletivos, foi também assegurada maior viabilidade do trabalho educativo dos professores e foi incentivada, em toda a comunidade, a solidariedade para com os serviços de atendimento às crianças.

Esse trabalho em rede é garantia de coerência entre as diferentes ações e continuidade nos momentos de passagem das crianças de uma instituição para outra. Ao lado do termo qualidade, devemos colocar a palavra coerência, para sublinhar que o objetivo de mais amplo fôlego, que no momento está no centro dos empenhos projetivos, é o de criar um sistema integrado de serviços.

Para concluir, desejo realçar que foram ilustrados os aspectos mais propositivos das experiências italianas, foram mostradas as cartas vencedoras. O caminho não foi fácil nem linear. Também não se trata de um horizonte conquistado em relação à segurança de crescimento para todas as crianças.

Temos, além disso, consciência de ter trabalhado mais no âmbito de realidades favorecidas do ponto de vista socioeconômico, de ter tido como apoio comunidades sociais caracterizadas por elevados indicadores cívicos. O estar juntos no atual contexto internacional põe em evidência, porém, que, apesar das diferenças, a condição e a educação da infância como problema não têm limites nacionais. É a capacidade de colocar em comum recursos, competências, vontades que poderá garantir, para todas as crianças, melhores condições de vida e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

## **DIREITO À INFÂNCIA EM ESPAÇOS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO E CUIDADO: A CONTRIBUIÇÃO DOS PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE.**

Ana Lúcia Goulart de Faria<sup>10n</sup>

Este trabalho faz parte da pesquisa realizada para minha tese de doutoramento defendida na FEUSP, em março de 1994, sob a orientação da Profa. Dra. Tizuko Kishimoto, intitulada "*Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*".

O grande poeta brasileiro Mário de Andrade (MA) foi idealizador e diretor do Departamento de Cultura (DC) da Prefeitura do Município de São Paulo, na gestão do prefeito Fábio Prado, quando criou o Parque Infantil (PI) para crianças de 3 a 12 anos. Aqui e na minha tese, destaco o trabalho realizado nos PI com as crianças de três a seis anos .

Meu objetivo ao apresentá-lo no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, na mesa-redonda sobre *o espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil*, é contribuir para as reflexões voltadas à elaboração de propostas de programação educativa que permitam a todas as pessoas de pouca idade tornarem-se crianças e permanecerem como tal durante essa fase da vida. Criticando as teorias que priorizam o crescimento dos pequenos, transformando-os precocemente em alunos, futuros adultos, entendo, ao contrário, que o espaço coletivo (com adultos e crianças), como ambiente de educação e cuidado das crianças de zero a seis anos, tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdico, artístico, imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. Ao invés de refletir sobre o desaparecimento da infância, como vêm fazendo alguns estudiosos, parto da criança como produtora e consumidora de cultura tendo, no espaço coletivo das creches e pré-escolas, o local privilegiado para permanecerem crianças; será, portanto, aí que uma nova descoberta da infância pelo adulto ocorrerá. Mostrarei os parques infantis criados por MA em 1935, como uma primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de conviver com a natureza, de serem educadas e cuidadas, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula, como pode-se verificar na planta arquitetônica em anexo), construindo cultura e convivendo com a diversidade da cultura

Professora da Universidade de Campinas/SP.

<sup>101</sup> Pesquisa realizada nos PI da Lapa, Parque Dom Pedro e Ipiranga, por Lowric(1937), professor da Escola de Sociologia e Política e responsável pelo Divisão de Documentação Histórica e Social do DC, informa a existência de 104 pequenos usuários de 3 a 6 anos e 345 de 4 a 6 anos, totalizando 30% dos 1624 frequentadores dos três primeiros PI. No Parque Dom Pedro, frequentaram em 1936: 12 meninos e 12 meninas de 0 a 3 anos; e 54 meninos e 39 meninas de 4 a 6 anos de idade, um pouco mais de 25% de suas 440 crianças usuárias. Cabe esclarecer que esta categoria "0 a 3 anos", como os PI atendiam crianças a partir de 3 anos, talvez contemple as crianças que ainda iriam completar tal idade no momento da pesquisa, ou, quem sabe, algum irmãozinho (a) com menos idade...

nacional, onde já o cuidado e a educação não estavam antagonizados, onde Educação, Assistência e Cultura estavam *macunaimicamente* integradas.

Hoje em dia, apesar da polêmica Educação versus Assistência tender a uma abordagem sem antagonismo, ainda a tradição da pesquisa, na área que identifica educação com escola, tem prejudicado a construção de programas educativos socioculturais para as crianças de zero a seis anos antes do ingresso na escola de 1ª grau. Analisando o documento que justifica a criação das EMEIS na mesma Prefeitura de São Paulo, em 1974, pode-se notar a separação entre cuidado e educação que estavam unidos no PI<sup>102</sup>, assim como nota-se a eliminação por completo dos seus objetivos iniciais relacionados ao lúdico, aos jogos tradicionais, ao artístico, enfim, abandona a concepção de criança competente e capaz, sujeito de direitos, criadora e consumidora da cultura e, não apenas, um aluno, geralmente entendido como consumidor da cultura produzida por outros, sendo precocemente escolarizado.

Seria interessante verificar quais as outras experiências brasileiras em educação infantil que estavam (ou estão) fundamentadas na cultura, como os PI. Afinal, a idéia de educar fora da escola remonta ao início do século e, de alguma forma, já estava contida no Manifesto dos Pioneiros de 1932 que, vendo a criança de uma forma mais global, não separava educação de saúde. Creio que essa é uma das razões pelas quais a Escola Nova tem sido, até hoje, sistematicamente criticada, principalmente pelo pesquisador que, priorizando as questões de ensino de uma forma unilateral, não vê a relação dialética existente entre aprender e permanecer criança, vendo a criança apenas do ponto de vista biológico, enquanto um vir-a-ser, ao invés de vê-la *também* na sua dimensão cultural, isto é, também com sua especificidade infantil, fase da vida a ser vivida no seu tempo: tornando-se criança, sem precisar transformar-se em adulto rapidamente, encurtando sua infância.

Não posso deixar de mencionar que os fundamentos do PI correspondiam a idéias existentes também fora do Brasil nos anos 30, ainda pouco estudadas entre nós e, às vezes, até pouco conhecidas ainda hoje (como por exemplo, as idéias sobre arte infantil em Vygotsky, semelhantes a algumas idéias de MA e de Walter Benjamin - embora não tenham se conhecido). No entanto, para entender melhor o PI como proposta educacional ainda válida para os nossos dias, será importante observar que as idéias de MA em relação à construção de uma identidade nacional englobavam todas as faixas etárias e todas as camadas sociais. Através das manifestações populares, folclóricas, artísticas e estéticas, a infância e o operariado estavam presentes consumindo e produzindo cultura, abraçando, portanto, o país. Seus fundamentos não eram os da educação escolar da época, que o poeta criticava. Todavia, as ambigüidades características dos anos 30 no Brasil são visíveis também nesta área da educação infantil. O jogo, enquanto atividade lúdica, ociosa, muitas vezes foi negligenciado por aqueles que, embora valorizando a recreação na educação pré-primária e nos Jardins da Infância, destacavam sua finalidade de facilitar a tarefa da escola primária. Neste caso, o fator lúdico perde sua importância, como podemos ver, ambigüamente, em Comenius, que recomenda como fundamental que *as crianças devem estar ocupadas em trabalhos, sejam sérios, sejam recreativos, para que não se habituem ao ócio* (Comenius apud Marinho, 1971, p. 142).

Esta forma de instrumentalizar o jogo e as brincadeiras, retirando o aspecto gratuito do prazer pelo prazer, parece não estar presente nas preocupações de MA. Utilizando os rituais, as danças e as apresentações folclóricas como atividade das crianças no PI, o lúdico estava presente juntamente com o artístico. No entanto, todas essas diferentes formas de conceber o jogo coexistiam<sup>103</sup>.

Destaco esse aspecto da educação ministrada no PI, pela sua originalidade em relação a outras propostas de educação infantil existentes na época, em várias partes do mundo, que já adotavam o jogo, as áreas abertas e

Embora o PI, no seu início, tivesse apenas a instrutora para educar as crianças, com as pesquisas sobre as condições de vida da classe operária paulistana, realizadas pela Divisão de Documentação Histórica e Social, em 1936, é criada a função da educadora sanitária. Ao mesmo tempo que vemos a educação junto com o cuidado, vemos também a sua separação entre dois profissionais...

<sup>m</sup> Nicanor Miranda (chefe da Divisão de Ensino e Recreio, onde estavam alocados os PI), por exemplo, pouco destacou o folclore e o artístico, quando escreveu tantos textos sobre jogos e brincadeiras. Na verdade, como naquela época já disse Caillois (1982), a atividade lúdica é um *continuum* com duas extremidades: uma, ocupada por jogos que manifestam criatividade, fantasia, espontaneidade; e outra, com os jogos convencionais, subordinados a regras. Na vida social, sempre existem regras, que variam de sociedade para sociedade, portanto, o jogo infantil, naquele *continuum*, pode tanto ensinar a obediência a elas, como também pode ensinar a sua arbitrariedade. Através das manifestações folclóricas, as crianças do PI estavam conhecendo vários tipos de "regras" de sociedades diferentes, momentos históricos distintos, podendo, com isso, ter variadas experiências lúdicas entre as referidas extremidades: da mera obediência disciplinadora à pura fantasia ociosa.

o nacionalismo, porém, com outros objetivos. Para ilustrar a especificidade dos PI paulistanos, sua diferença em relação às escolas e o convívio proporcionado entre as diversas idades, podemos ler este elogio recebido:

...uma obra sem similar na América do Sul. (...) Não são os parques de ginástica de Buenos Aires, muito menos os "rincones" de Montevideú. (...) Entre esse serviço e o escolar, nenhum traço de conexão. São duas coisas inteiramente independentes. O parque está, assim, aberto para qualquer criança que lhe queira transpor as portas acolhedoras. (...) Num amplo salão, realizam-se de vez em quando, ligeiras sessões artísticas em que se toca, se dança, se representa... A um canto, vejo uma Nau Catarincta em miniatura; já serviu a um bailado infantil... Perto, um sapateador expõe a dois ou três guris os segredos de sua arte... (...) Há guris de 4 anos, meninos de oito anos, meninas de dez anos, com "maillots" próprios da idade... Uma algazarra infernal. (Dr. Waldemar de Oliveira, ex-chefe da Higiene Escolar de Recife, escritor e jornalista de "Jornal do Comércio" daquela cidade, RAM, 1937a, p.272-273).

Ao lado da não-separação cuidado-educação-cultura, além do lúdico, enquanto integrante da cultura dos povos, tanto a educação estética e a preocupação com o folclore, como as raízes múltiplas do brasileiro caracterizam o PI e o DC como um projeto governamental coerentemente integrado. Vejamos como a própria administração municipal concebia os PI, valorizando-os enquanto política integrada de cuidado, educação e cultura:

Os PI de São Paulo, em número de três, estão localizados em bairros operários beneficiando, portanto, crianças cujos pais, premidos por uma constante e prolongada ausência, devido à natureza do seu trabalho, não lhes podem dedicar os cuidados que merecem.

A educação física, os jogos, a música, o canto, o bailado, a biblioteca e os festivais resumem as atividades mais comuns no programa da recreação.

A assistência médica, a distribuição do copo de leite (140 litros diários) e de frutas têm trazido real proveito aos pequenos anêmicos e desnutridos.

Os serviços de assistência, educação e recreação vêm produzindo, assim, os resultados previstos. A frequência aumenta de ano para ano, sendo que, em 1936, os três Parques acusaram entradas num total de 782.294.

O DC está cuidando da construção de PI em todos os bairros da cidade. Dess'arte, as crianças paulistanas terão logradouros públicos nos quais, pelos mais modernos princípios da recreação, se visará à formação da sociedade de amanhã, baseada no fortalecimento constante da consciência nacional e dos ideais da solidariedade humana. (DC, 1937).

A busca de uma identidade nacional que não exclui nem as crianças nem os operários, e a crítica à educação escolar que aponta para a necessidade da escola ser complementada com outras formas de educação<sup>104</sup> (convivendo com práticas disciplinadoras próprias de instituições desta natureza), fizeram do PI um instigante objeto de estudo para a área da Educação e das Políticas Sociais. A paixão com que seus idealizadores, executores, ex-educadores e ex-alunos referem-se a ele, não permite que nos conformemos com a interrupção desse processo em relação à educação infantil brasileira. Eis dois depoimentos de ex-freqüentadores do PI da Lapa em 1935:

O próprio MA critica a Pedagogia contemporânea e a ineficácia da *cultura minúscula dos nossos grupos escolares sem nenhuma continuidade nesses trabalhos manuais...* (MA, 1941 in MAC-IEB.1988). mostrando a necessidade de não excluir os institutos de cultura dos programas de alfabetização. Ele disse em carta para Paulo Duarte:

*Cumprir organizar os serviços, forçar a vitalidade dos museus e a criação de institutos culturais que ajam pelos processos educativos extrapedagógicos que cada vez mais estão se tornando os mais capazes de ensinar. O que há, talvez, de mais admirável na pedagogia contemporânea é o seu caráter, por assim dizer, antipedagógico; justamente o engurgitamento da massa mais oculta dos estudantes, nivelando-a à dantes melancólica elite professoral, pelo respeito às suas qualidades e tendências próprias, de massa e de sombra.*

*Serão assim os museus, os institutos culturais que desejaria espalhados com mais freqüência entre nós. Sim, temos enorme necessidade de escolas primárias e de alfabetização. Mas a organização intelectual de um povo não se processa cronologicamente, primeiro, isso e depois, aquilo. Tanto mais em povos criança e contemporâneos como o nosso, com avião, parques infantis, rádio, bibliotecas públicas, jornal, e impossibilitados por isso de qualquer Idade Média.*

*Não entreparemos portanto no sofisma sentimental do ensino primário. Ele é imprescindível, mas são imprescindíveis igualmente os institutos culturais em que a pesquisa vá de mãos dadas com a vulgarização, com a popularização da inteligência.* (Setembro de 1937 in Duarte, 1971, p. 153).

Nós, crianças, brincávamos na rua. Agora, com o parque, meus pais podiam trabalhar mais tranquilos, ele na SP Railway e ela, na fábrica de tecidos. O parque para nós foi a liberdade. Aqui podíamos nos divertir sem vizinhos brigando: "não faça isso, não pule o muro, não suba na cerca!"

Mas é que, no parque, eu tinha tudo o que precisava: as professoras que tomavam conta, aulas de música, crochê, bordado; era tanta coisa boa que eu ficava por aqui mesmo, não voltava para casa. (Escola Municipal, 1985,p.6-29)

O projeto inicial do PI tinha a curiosa postura de criticar a escola da época e propor-se a complementá-la. Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escola, pré-alfabetização, currículo com disciplinas etc; pelo contrário, enquanto complemento escolar, o PI oferecia para as crianças alunas da escola primária (que a freqüentavam alternadamente com o parque), e para as outras pequenas freqüentadoras de 3 a 6 anos, a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o aluno que a escola pretende formar: um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem, muitas vezes, infelizmente, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças, assim como outras manifestações de produção de conhecimento.

Não só o PI, mas o DC como um todo, era um projeto de educação extra-escolar fazendo parte do projeto municipal de urbanização da cidade, já que a Constituição da época exigia a utilização de 10% do orçamento da prefeitura com os sistemas educativos. Para não reproduzir o modelo escolar, a ênfase do PI estava no aspecto lúdico, nas brincadeiras, nos jogos tradicionais infantis; e os objetivos oficiais dessas *escolas populares de saúde e alegria* pretendiam educação moral, higiênica e estética (Ato 767, de 1935, art.5ºi. DCJ936). Lá, as educadoras deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e não perturbarem ou ameaçarem sua liberdade e espontaneidade (art. 9º e, d, do mesmo ato). Para isso, os adultos-educadores precisavam ser educados, não deveriam tirar lições de moral das manifestações folclóricas (deixando de lado este *ranço* didático), assim como uma de suas funções era a de estudar a criança nos seus aspectos higiênico, psicológico e social (idem, art. 5º f)- Muitos destes estudos foram publicados na Revista do Arquivo Municipal.

Podemos dizer que esse espaço coletivo de convívio entre crianças (de várias idades, meninos e meninas, de origens culturais diversas), entre adultos (educadoras, instrutoras, pais e mães) e entre adultos e crianças, pode ter dado origem a uma Pedagogia das diferenças, que pretendemos construir, onde a criança é a protagonista.

Dessa forma, a preocupação com a educação no PI ultrapassa a escola primária da época, já que esse não desconsidera as formas não-científicas de produção do conhecimento, como a arte e o conhecimento espontâneo da criança, construído através dos jogos livres, como por exemplo os jogos tradicionais infantis. Desta forma, a cultura não estava separada da educação.

A constituição da identidade brasileira e o ingresso na modernidade através do nacional, passando pela cultura popular e pelo resgate das tradições, tem na pesquisa folclórica realizada por MA grande parte de seus fundamentos. O folclore pode ser encarado e utilizado de várias maneiras. MA critica algumas delas:

Ainda há outra praga, não sei se universal, mas que se especializou entre nós em prejudicar o Folclore. E que além da indiferença dos governos e dos milionários, o Folclore científico sofre no Brasil a concorrência impudica do amadorismo, escandalosamente protegido pelas casas editoras e o aplauso do público (...) O Folclore no Brasil, ainda não é verdadeiramente concebido como um processo de conhecimento. Na maioria das suas manifestações, é antes uma forma burguesa de prazer (leituras agradáveis, audições de passa-tempo) que consiste em aproveitar exclusivamente as "artes" folclóricas, no que elas podem apresentar de bonito para as classes superiores. Na verdade este "folclore", que conta em livros e revistas ou canta no rádio e no disco, as anedotas, os costumes curiosos, as superstições pueris, as músicas e os poemas tradicionais do povo, mais se assemelha a um processo de superiorização social das classes burguesas. Ainda não é a procura do conhecimento, a utilidade de uma interpretação legítima e um anseio de simpatia humana (Andrade, 1949, p.285,6, grifo meu).

Coerentemente com esta sua posição, o artigo 45i, do Ato 861, de 1935 (DC, 1936) deixa claro o conceito de criança como portadora de cultura e o PI como local para conhecê-la, responsável pela divulgação desse conhecimento:

promover, com a colaboração do corpo docente das instituições escolares municipais, e particulares, um inquérito permanente de pesquisas "folklóricas" e, mais geralmente, etnológicas, entre a população escolar, recolhendo assim as tradições de costumes, superstições, adivinhas, parlendas, histórias, canções, brinquedos, etc, sendo os resultados desses inquéritos devidamente selecionados, organizados e catalogados em seções distintas, e publicados na Revista do Departamento.

Portanto, baseado na produção cultural, o PI foi criado como uma alternativa às pré-escolas existentes, assim como uma alternativa para os espaços filantrópicos existentes na época para as crianças pobres. Assim, MA não só fez o público ser público, como qualificou o serviço público, promovendo melhores condições de vida para uma clientela pouco atendida: os filhos dos operários, contemplados, portanto, já sob a responsabilidade do município, com o direito à infância, isto é, com o direito ao não-trabalho, com o direito de brincar e de criar a cultura infantil, permanecendo criança pelo menos enquanto estavam no parque.

Embora o PI fosse destinado para as crianças maiores de três anos, mesmo sendo para os filhos e filhas dos operários e operárias, seu enfoque era na própria criança, e não apenas no direito trabalhista de sua mãe. No entanto, a família estava sempre presente, não apenas nas festas, mas enquanto portadora de uma cultura, integrando a diversidade cultural do país. Desta maneira, o PI já era um espaço educativo complementar (e não substituto) à família e também à escola. Mesmo assim, às vezes, o PI é apontado como um projeto apenas para a assistência das crianças pobres, ignorando o caráter educacional embutido também aí (cf. Kulhmann Júnior, 1991). Será que é por essa razão que uma experiência não-escolar inovadora e provida de intencional idade educativa não teve continuidade? Será que foi justamente por ser inovadora que se isolou, e daí a não-continuidade? (Lembremos que apesar de MA, às vezes, ser considerado um colaboracionista, um disciplinador da classe operária, o poeta modernista demitiu-se do DC pressionado por Getúlio Vargas). Será que é por isso que tem sido ainda ignorado por muitos educadores o caráter avançado do projeto de MA que colocava a criança em primeiro lugar, seja como oportunidade dos adultos conhecerem-na melhor (e soltando sua "dimensão brincalhona" - Ghedini,1994), seja valorizando a própria infância através das tradições culturais brasileiras, e possibilitando o imprevisto e o novo que nascem aí?

Ao lado do folclore, jogos e brincadeiras eram as atividades principais do PI, fazendo com que as crianças participassem do projeto de construção da cultura nacional. MA acreditava que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso.

Além do concurso de Desenho Infantil, do concurso do Livro Infantil e de tantas outras atividades desenvolvidas pelo DC em benefício da criança, MA também a estudou, principalmente do ponto de vista das manifestações artísticas. Por exemplo, encaminhou para o Congresso de Arte Popular em Praga (1929) seu estudo sobre *A influência portuguesa nas rodas infantis* (MA, 1976a). Mário tanto ensinou como aprendeu com as crianças; gostava de contar histórias para elas e ouvir as que tinham para contar.

É bom esclarecer que MA não teorizou sobre os jogos e brincadeiras no PI (aliás, poesia não é lugar de teoria...), embora tenha tido muitos *insights* em relação ao tema. Como por exemplo:

A atividade desenhista da criança pré-escolar e não orientada - além de não possuir os caracteres técnicos, estilísticos, estéticos, inerentes à arte, como já foi dito em lições anteriores é um aprendizado (jogo) interessado, tanto como brincar de família ou de condutor de ônibus (...) atividade desenhística da criança pré-escolar não é ainda manifestação artística, isto não é negar-lhe sensibilidade estética.(MA, 6ª aula, 1966, o grifo é meu).

Será nos seus escritos sobre os objetivos culturais do DC e sobre suas utopias em relação à identidade nacional e a brasilidade, nos seus escritos sobre arte e arte infantil, que poderemos ver, ao lado de seu amor pelas crianças (e entre seus vários personagens-criança ao longo de sua obra), não só o que eu estou chamando de direito à infância, como também o PI enquanto um espaço de prazer, um lugar de vida, de criação da cultura infantil onde as crianças convivendo entre elas e com os adultos, tornavam-se e permaneciam crianças.

Porém, se as academias e diferentes escolas nos ensinam a fazer a nossa vida, política, social, cientificamente, etc, pode-se dizer que o Departamento de Cultura e Recreação nos ensina a viver. Se as suas possibilidades forem bem desenvolvidas, o homem paulistano, desde a infância à velhice estará dotado dum guia seguro que lhe fará viver com gosto, e aproveitar mais elevadamente as horas de lazer. (MA Novo e Fecundo, apud Schilling, 1991,p.177)



A preocupação com as questões sociais, característica da gestão de Fábio Prado e do momento político que se vivia no Brasil daquela época, apresenta por parte do DC e do PI elementos novos, como o folclore e a questão estética, que permitirão englobar a infância e a classe operária, do ponto de vista de atenção e respeito, e não apenas do controle, já que não se tratava exclusivamente de uma proposta de lazer na sociedade do trabalho, mas de uma proposta que resgata as origens do povo americano que, de acordo com MA, é preguiçoso, sonhador... macunaímico. Se, por um lado, podemos ver as iniciativas do DC disciplinando o tempo livre das crianças e do operariado, podemos ver também, por outro lado, concomitantemente, inspirado no poeta, seu idealizador, a garantia de um espaço público para essas pessoas não fazerem "nada de útil", produzirem sua cultura (geralmente não considerada "útil"...), recuperando o aspecto gratuito do fator lúdico, tão temido e rejeitado pela sociedade do trabalho; além de terem acesso a uma cultura outra, desconhecida por eles e até, muitas vezes, impedida de ser-lhes conhecida.

Uma forma de conhecer a vida material e a organização social embutidas nas mais diferentes tradições populares, dando voz ao silenciado, caracterizou as pesquisas de MA que, preocupado com a identidade nacional, pretendia fazer a cultura popular conhecida da elite, que deveria estar consciente do papel do folclore na formação da identidade brasileira.

É muito importante observar essa forma de MA reconhecer e aceitar as diferenças culturais. O diferente é um OUTRO, que faz parte do conjunto da população que constrói a identidade nacional, concepção essa bastante distinta de outros folcloristas<sup>105</sup>.

É óbvio que, para um organizador da política cultural com aspirações a transformar o país num país moderno, a cultura e a educação eram elementos intrínsecos, próprios das preocupações de uma esfera pública redimensionada, ampliada com o tempo do não-trabalho: seja o do lazer operário, seja o da educação dos que não devem trabalhar, as crianças<sup>106</sup>. No entanto, quando fala em transformar o país, MA fala em cultura, na cultura produzida e consumida pela elite e pelo povo, destacando que este direito do povo é um dever dos governos.

Num país como o nosso, em que a cultura infelizmente ainda não é uma necessidade cotidiana de ser, está se aguçando com violência dolorosa o contraste entre uma pequena elite que realmente se cultiva e um povo abichornado em seu rude corpo. Há que forçar um maior entendimento mútuo, um nivelamento geral da cultura que, sem destruir a elite, a torne mais acessível a todos, e em conseqüência lhe dê uma validade verdadeiramente funcional. Está claro, pois, que o nivelamento não poderá consistir em cortar o tope ensolarado das elites, mas em provocar com atividade o erguimento das partes que estão na sombra, pondo-as em condição de receber mais luz. Tarefa que compete aos governos. (carta de MA para Paulo Duarte in Duarte, 1971, p. 153, grifo meu)

Não resta dúvida de que se trata de uma visão idealista: como se fosse possível, numa sociedade que se industrializa, garantir a cultura do povo sem que o capital dela se aproveite. Isto é, toda sociedade que se industrializa tem necessidade de organizar, de passar para a esfera pública, parte da então esfera privada. Esta é uma contradição inerente às sociedades capitalistas, que talvez MA não tenha levado sempre em consideração. No entanto, desabafou:

Um copo de leite dado a uma criança subnutrida implica a fome de outras; uma biblioteca nova ilumina o rastejo dos analfabetos; uma orquestra mantida supõe músicos sem emprego, um coral dado ao povo desafina ao som gago dos que nem sequer sabem ouvir. (1936)

Espero ter demonstrado a grande contribuição educacional de MA através da política e da arte. Como um *antiacadêmico pesquisador* (assim se definiu em carta para Cascudo, 26/9/1924), trouxe aos educadores uma outra forma de contemplar as crianças na política governamental. Foi no seu modo contraditório de ser e de pensar a infância e a humanidade que ele pôde conceber o PI como um espaço do brincar gratuito, "à toa", e outros modos de brincar nem sempre ao gosto da Educação, na sociedade capitalista. Ainda hoje,

Enquanto MA estava voltado para o conhecimento dos problemas nacionais (com as idéias do modernismo, onde renovação/tradição convivem, e a pesquisa folclórica colaborava na construção da identidade brasileira, através da incorporação do diferente, do OUTRO, do homem comum, da criança, do operário, do homem do campo, do nordeste, etc), os folcloristas em geral falavam em nome do outro, distinguindo o que tem valor do que não tem valor e, assim, discriminando ora um positivo, ora outro negaivo (Mello e Souza, 1989), escamoteando a diferença para encontrar a identidade nacional (Ortiz, apud Mello e Souza, op.cit).

<sup>106</sup> Estou entendendo trabalho aqui, em sua manifestação nas sociedades contemporâneas através de exploração e alienação, portanto, as crianças não devem trabalhar. (Diferente, portanto, do binômio trabalho-jogo. enquanto atividades humanas).

aqueles que pensam a educação infantil como uma modalidade de escola, terão dificuldade de entender a importância do PI de MA.

A sua preocupação com o OUTRO, com a construção da identidade cultural brasileira, através de uma linguagem poética, não-acadêmica e nem teórica, permite alcançar para a área da Educação, novas dimensões que ela urgentemente necessita.

Mário é macunaímico. E, assim como ele, o Brasil: uma identidade que não é uma; sua especificidade está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e muitas especificidades; possibilita aos opostos se encontrarem; "sem nenhum caráter" é a pluralidade de caracteres diversos. Pensando dessa forma, é que foi possível pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato da criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem, transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através "desta(s)" especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem "falta", incompletude, são exatamente *a infância*. Para encerrar, vejamos como MA referiu-se à ela:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstrata completamente formada. A inteligência dela não prevalece e, muito menos, não abumbra a totalidade da vida sensível. Por isso, ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora - o que é muito mais expressivo do que abstrair: "estou sofrendo". A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais "tendências" muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente. (MA, Criança-Prodígio, 1929)

#### Bibliografia

- ANDRADE, Mário. Pintura e Assunto. O Estado de São Paulo, 16 de abril de 1941. In: MAC-IEB, Mário de Andrade e a criança. *Catálogo da Exposição Comemorativa dos 25 anos do Mac e do IEB*, 1988.
- ANDRADE, Mário. Folclore. IN: BORBA DE MORAES, Rubens. *Manual bibliográfico de estudos brasileiros*. RJ: Souza, 1949.
- CAILLOIS, Roger. *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani, 1982.
- DEPARTAMENTO DE CULTURA. Divisão de ensino e recreio. *Legislação dos parques infantis*, 1936.
- DEPARTAMENTO DE CULTURA. Divisão de ensino e recreio. *Parque Infantil (documentação fotográfica)*. 1937.
- DUARTE, Paulo. *Mário de Andrade por ele mesmo*. SP:Edarte, 1971.
- ESCOLA MUNICIPAL. 50 anos de pré-escola municipal, v.18, n.13, 1985.
- FARIA, Ana Lúcia G. *Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. Tese de doutoramento. FEUSP. 1994.
- GHEDINI, Patrizia. Entre as experiências e os novos projetos: a situação das creches na Itália. IN: CAMPOS, Maria e ROSEMBERG, Fulvia. *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. SP: Cortez/FCC, 1994, p. 189-209.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. SP: n.78, p. 17-26, 1991.
- LOWRIE, Samuel. Ascendência das crianças registradas nos parques infantis de São Paulo. *RAM - Revista do Arquivo Municipal*, n. 41, 1937.
- MARINHO, Inezil. *Educação física, recreação e jogos*. SP:Cia Brasil Ed., 1971.
- MIRANDA, Nicanor. *O congresso internacional do folclore*. SP: separata da RAM, v.42, 1937.
- MIRANDA, Nicanor. *O significado de um parque infantil em Santo Amaro*. Departamento de Cultura. Divisão de Ensino e Recreio. 1938.
- MELLO E SOUZA, Marina. *Folclore e cultura brasileira: os missionários da nacionalidade*. XIII Anpocs, 1989.
- RAM. Noticiário: *Parques Infantis, uma opinião nacional*, vol.35, p.272-277, 1937.
- SCHILLING, Vivien. *A presença do povo na cultura brasileira*. Ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire. Campinas: Unicamp, 1991.

# Propostas pedagógicas para educação infantil: paradigmas diversos

13

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Silvia Pereira de Carvalho  
Araceli de Tezanos  
Mary Eming Young

**Coordenação:**

Vanya Berrouet

# PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARADIGMAS DIVERSOS

## A CRIANÇA PEQUENA E A CULTURA

*Silvia Pereira de Carvalho*

Durante esses anos dedicados ao trabalho com educação infantil, duas questões chamam particularmente minha atenção: de um lado, a enorme dificuldade que muitos adultos na área possuem para compreender a criança como um ser competente, capaz de estabelecer complexas interações, ter idéias originais acerca do mundo e, de outro lado, a pouca disposição em possibilitar o acesso da criança pequena a uma gama variada de conhecimentos tais com eles se apresentam na sociedade. É verdade que essas questões não são prerrogativas das instituições de educação infantil; as escolas de maneira geral incorrem nos mesmos problemas. Mas aqui nos interessa saber por que isto tem ocorrido com frequência na educação infantil e quais suas conseqüências para as crianças.

Dentre as inúmeras causas que explicam tal fato estão sem dúvida as concepções de criança e educação que informam as propostas na área. As especificidades desse nível da educação apontam para a necessidade de um trabalho integrado entre as questões físicas, emocionais, afetivas e cognitivas das crianças. Porém esta integração parece ser meta de difícil alcance, o que pode estar contribuindo, paradoxalmente, para que a maioria das propostas de educação infantil desconsiderem a criança pequena e a afastem de um universo mais amplo.

A influência de concepções filosóficas diversas, as várias teorias psicológicas sobre desenvolvimento e aprendizagem, as representações sociais ligadas aos cuidados das crianças pequenas conduzem a diferentes ênfases nas propostas para crianças pequenas. Circulam na área desde uma visão restrita sobre os cuidados físicos até concepções mais abrangentes sobre o que seja cuidar de crianças pequenas em uma instituição de educação. Principalmente nas creches que atendem crianças de baixa renda, os cuidados tendem a ser vistos exclusivamente como supridores das necessidades físicas, resumidas basicamente em alimentar, higienizar e tomar conta. Propostas mais abrangentes consideram que os cuidados devem ir além da proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta (Myers, 1992).

As necessidades emocionais apresentam, por sua vez, os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil. A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena conduziu em alguns momentos à própria negação desse tipo de instituição, ou a propostas que sugeriam tornar as educadoras, substitutas maternas, ou ainda em outras situações derivaram para o uso da educação infantil como espaço terapêutico.

O desenvolvimento cognitivo é outra área sobre a qual não existe consenso. O termo cognitivo tem sido evocado, ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, dos processos mentais, ora em referência a aprendizagens específicas de conteúdos.

Imersos em todas essas questões, os programas nesse âmbito da educação, pendendo ora para um lado ora para o outro, têm tido também uma tendência a separar, a moderar a intensidade, a selecionar, a introduzir lentamente ou mesmo reter as informações do mundo exterior, constituindo-se em poderoso filtro por onde passam apenas frágeis mensagens de fora.

Uma das tendências, por exemplo, a que chamamos de "pedagogia da prontidão", se constituiu em marca poderosa no atendimento infantil em nosso país, e possui como característica principal o confinamento das crianças pequenas afastando-as das práticas sociais que ocorrem fora da instituição de educação.

Essa pedagogia se materializa em geral por meio de exercícios mimeografados, criados para "ensinar" habilidades ligadas à percepção visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, à coordenação motora, ao desenvolvimento da orientação espacial etc. Inúmeras atividades foram criadas e constituem-se em simulacros da vida real, que não apresentam nenhuma ligação com as situações sociais vividas pelas crianças ou educadores, nem um conhecimento socialmente valorizado. É um produto que só encontra espaços nas instituições pré-escolares.

Ao adotar essa concepção os adultos demonstram falta de confiança nas capacidades e competências das crianças, acreditando no treino de habilidades como estratégia para a aprendizagem. Além disso, não aceitam que as crianças construam conhecimento à sua maneira e que possam ter suas próprias idéias.

<sup>107</sup> Coordenadora do Centro de Estudos e Informações Crecheplan-SP. Mestre em Psicologia da Educação PUC-SP

Outro movimento da educação infantil pode ser resumido em uma proposta chamada por muitos de "alternativa". Esta tendência pedagógica veio opor-se à prontidão, considerada reducionista em relação a uma visão mais integral da criança e criticada pela característica mecanicista e repetitiva das atividades. É necessário, porém, apontar que ambas decorrem da idéia de educação para o desenvolvimento, ainda que embasadas em teorias diferentes e na proposição de práticas pedagógicas diversas.

A grande fonte inspiradora dessa nova proposta foi, sem dúvida, a epistemologia genética de Jean Piaget. Com sua visão positiva sobre a criança e suas capacidades, esta teoria veio dar novas direções ao enfoque da educação para o desenvolvimento.

As características básicas das práticas pedagógicas derivadas dessa concepção desprezavam as aprendizagens específicas, preocupando-se com o desenvolvimento individual e global da criança. Nessas abordagens, o educador deveria muito mais servir como um facilitador, criando desafios e encorajando a criança a apresentar suas próprias idéias, do que ler uma atuação diretiva. A negação a currículos muito estruturados, a objetivos claramente definidos permitiu o surgimento de uma variedade de práticas pedagógicas: algumas propostas mais fundamentadas com práticas interessantes e outras onde a não diretividade e a falta de opções teóricas e pedagógicas claras conduziram a uma espécie de *laissez-faire*, freqüentemente chamado de espontaneísmo, usado aqui no sentido de uma intenção pedagógica frouxa e hesitante.

Olhando agora de uma certa distância no tempo, percebe-se que a rejeição a um modelo educacional diretivo dito escolar (usado como expressão negativa), a utilização de conhecimentos teóricos nem sempre bem compreendidos, bem como a mera justaposição de concepções retiradas das teorias de Freud, Piaget, até mesmo Paulo Freire, entre outras, conduziram muito mais a uma indefinição da função das instituições de educação infantil do que a propostas inovadoras.

A educação infantil precisa iniciar um processo de abertura, empreendimento nada fácil considerando os anos de práticas confinatórias. A grande questão que temos que lidar é sobre como conciliar as necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança e toda gama de conhecimentos que pode e deve estar à sua disposição e ainda retomar as especificidades das aprendizagens que podem ocorrer nessa faixa etária.

O primeiro ponto importante a ser considerado para dar conta dessa tarefa diz respeito ao aprofundamento do conhecimento sobre a forma como a criança pensa e dos seus modos muito peculiares de ser e estar no mundo. As competências e capacidades infantis constituem ainda um campo nebuloso para a educação infantil.

Se considerarmos que foram precisos muitos e muitos anos após as descobertas de Piaget, para que aparecesse uma pesquisadora, Emília Ferreiro, que pode tornar observável os caminhos que a criança toma para desvendar os segredos da escrita, veremos que a ligação teoria/prática ainda é uma meta difícil de ser alcançada. As teorias abrangentes e bem fundamentadas não dão conta de instrumentalizar diretamente a prática do educador. A prática, por si só, não possibilita avançar no conhecimento sobre como as crianças pensam e interpretam o mundo.

Outra questão que precisamos corajosamente enfrentar diz respeito aos conhecimentos que os adultos possibilitam às crianças. Considerar que há conteúdos explícitos ou implícitos mediando a relação entre as crianças e os adultos na educação infantil é o primeiro passo para vencer a segregação cultural imposta a elas. Penso que é momento de proceder-se a uma longa revisão dos "assuntos" comumente trabalhados com as crianças. As "musiquinhas repetitivas e mecânicas feitas especialmente para o contexto da educação infantil", "as histórias simplificadas, ditas pedagógicas" enfim todas as atividades criadas especialmente para "ensinar" crianças pequenas precisam ter seu potencial de significância analisado tanto em relação a sua contribuição para o desenvolvimento da criança, quanto em relação a sua capacidade de promover uma boa articulação desta com o ambiente físico, social e cultural onde vive.

Fora das instituições de educação infantil, as crianças pequenas convivem com uma variedade de contatos culturais que possibilitam a sua incorporação à sociedade onde vive. As crianças são apresentadas ao mundo tal como ele é através do contato com os familiares, com as instituições sociais as mais diversas, com os objetos criados pelos homens que servem aos mais diferentes propósitos. Os usos e costumes de seu meio mais próximo e os de um mundo mais distante fazem parte hoje em dia do cotidiano da maioria das crianças pequenas. No entanto, em geral, as instituições de educação infantil sentem um desconforto em possibilitar essas mesmas oportunidades em seus espaços e criam um ambiente onde os objetos sociais de conhecimento são ignorados em relação às suas características internas e apresentados de forma artificializada.

Ao retirar de seu contexto, as imagens e conhecimentos, apresentando-os despojados de suas características culturais, essa prática pedagógica faz perder todo atrativo do objeto a ser conhecido. A maioria do material

apresentado à criança não possui valor cultural, nem para seu grupo mais imediato, nem para a sociedade mais ampla. Há uma dissociação entre o que é considerado processo individual de desenvolvimento e a cultura, como se fosse possível educar em um mundo à parte, vigorando a idéia de que primeiro se prepara a criança na instituição, para depois permitir-lhe o contato com o mundo.

Integrar pois as questões específicas do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos com a cultura, entendida aqui em uma concepção ampla, envolvendo múltiplos aspectos da vida humana, referente tanto aos conhecimentos acumulados pela sociedade, como aos valores, crenças, costumes que fazem parte do grupo social mais próximo parece ser um dos desafios mais instigantes que se apresentam aos formuladores de diretrizes pedagógicas.

Uma proposta pedagógica atual em educação infantil precisa acreditar na capacidade e vontade que crianças pequenas possuem de interagir com a variada produção cultural à disposição na sociedade. A proximidade com as práticas sociais reais servem de nutrição para a imaginação, de meio para o desenvolvimento e autonomia, de insumo para a criação de valores e atitudes, de contexto para a socialização e como alimento para a construção do pensamento. Assim, talvez possamos vencer a segregação cultural que tem sido imposta às crianças pequenas e logremos construir com elas um proposta pedagógica condizente com esse final de século.

#### Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Professor da Pré Escola*. Volumes I e II Brasília, MEC/SEF/ COEDI, 1994.
- CARVALHO, S. M. P., *Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência*, tese de mestrado, PUC - SP, São Paulo, 1.995.
- LA TAILLE, YVES DE., OLIVEIRA, MARTHA KOHL DE., DANTAS, HELOYSA. *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* - São Paulo, Summus, 1992
- PIAGET, Jean. *Psicologia da Inteligência*. RJ, Ed. Fundo de Cultura, 1958.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e Pedagogia*. RJ, Cia Ed.Forense, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Epistemologia Genética*. Petrópolis, Vozes, 1971.
- \_\_\_\_\_. *A Construção do real na Criança*. RJ, Zahar Ed./MEC,1975.
- \_\_\_\_\_. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. RJ, Zahar Ed., 1976.
- PIAGET, J. EINHELDER. *A psicologia da Criança*. São Paulo, Difel/ Saber Atual, 1974

## PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARADIGMAS DIVERSOS

Araceli de Tezanos

El argumentar sobre los paradigmas pedagógicos relacionados con la educación inicial implica preguntarse sobre el proceso de construcción de las sociedades del conocimiento, enraizadas en la idea del aprendizaje permanente. En tanto, es en la educación inicial donde se inscriben las bases y los fundamentos que abren o clausuran las posibilidades de dicho aprendizaje.

La demanda que la sociedad contemporánea hace sobre los aprendedores permanentes emerge como consecuencia de una historia compleja, donde América Latina se enfrentaba a ser parte de un proceso marcado por el deterioro de los términos de intercambio en la relación periferia centro, generando una Situación de dependencia que instaló en los países de la región una Situación de crisis y estancamiento.

Estos procesos se enfrentan en la década actual al reto de la globalización y la instalación de economías abiertas que implican retos fuertes a los sistemas educativos de los países de la región, en tanto es necesario más que en un aprendizaje significativo y para toda la vida en la idea de saber aprender entendida como la adquisición de una caja de herramientas del conocer. Y esto, porque el desarrollo económico de las sociedades de tamaño intermedio no puede basarse en la venta de mano de obra barata que es eje central de la teoría de que las ventajas comparativas, sino en la capacidad adecuación, re-entrenamiento y re-orientación de la mano de obra en función de la generación de trabajos cada vez mejor remunerados con

capacidades para un trabajo más sofisticado que permite elevar el bienestar de las personas y en consecuencia, mejorar la calidad de vida.

Esto implica que el promedio de las capacidades, competencias y habilidades tiene que ser cada vez mayor (*life-long learning*) para adaptarse críticamente al cambio en la duración de los ciclos económicos e industriales que son cada vez más cortos. Esta capacidad de adaptación (en el sentido piagetiano de transformación) depende de la variabilidad interna de la sociedad, es decir, de su heterogeneidad y está relacionado con los modos de procesar y apropiarse de los procesos de cambio.

Por otra parte, la dinámica del mercado no tiene control (al igual que los fenómenos climáticos), en consecuencia las poblaciones con mayor capacidad de adaptación-transformación serán las que enfrenten de mejor manera el camino que va de la necesidad de certeza a la incerteza del cambio permanente. Y en este proceso la educación en todas sus modalidades juega un papel esencial.

La pregunta que surge es cuál es el papel que juega la educación inicial en la construcción de la sociedad del conocimiento, lo que implica pensar en los paradigmas que han sostenido su accionar. Paradigmas que han transcurrido desde el asistencialismo al pedagogicismo, en una oposición casi permanente entre los dos extremos.

Dos puntos a marcar en la historicidad de la educación inicial que se vinculan a los procesos de desarrollo económico de las formaciones sociales donde se inscribe su emergencia. Puntos que de alguna manera pretenden dar cuenta de algunos de los vaivenes que ha sufrido la educación inicial. En los momentos de auge económico la educación inicial tiene una condición esencialmente pedagógica y florecen las María Montessori y los Froebel y los Pestalozzi. Sin embargo, en los momentos de crisis económica el asistencialismo se hace presente para evitar como decía Froebel la vagancia de los niños y más contemporáneamente, en las crisis de los países latinoamericanos, la mala alimentación y la pobreza. Es quizás por esta razón que las definiciones de política en relación con la educación inicial se mueven entre lo social y lo público. Marcando el carácter redistributivo de la política social y lo genérico de la política pública. Sin embargo, para que la educación inicial cumpla con el requisito básico de esta última las tasas de cobertura deben ser intensificadas fuertemente.

Lo dicho hasta aquí sólo intenta plantear una dicotomía siempre presente en la educación inicial que se mueve entre lo asistencial y lo pedagógico. Muchas veces entendiéndolos como excluyentes. Quizás esta exclusión no está presente en los profesionales dedicados a la educación inicial, sino más bien en los aparatos políticos-decisionales. Pero ésto es sólo una conjetura, en torno a una dicotomía que a mi juicio es falsa, puesto que lo pedagógico no excluye a lo asistencial ni a la inversa.

Sin embargo, el ámbito de lo pedagógico en la educación inicial no siempre ha estado muy claro. Puesto que en muchas ocasiones ha sido entendido como la necesidad de generar procesos de entrenamientos básicos (excluyo aquí la denominada estimulación temprana) entendidas como habilidades y destrezas básicas. Una conjetura que surge a este respecto se relaciona con entender el campo de la educación inicial como un terreno cuyas delimitaciones no aparecen disciplinariamente claras. Sin embargo, esta afirmación contiene a mi juicio una pregunta inicial: es si la educación inicial puede ser entendida como un campo disciplinario específico. Y si no es tal, cuál es su estatuto de legitimidad en el ámbito del conocimiento?

Desde mi punto de vista, la educación inicial reclama más del estatuto de saber que de un estatuto disciplinario específico. Es decir, si la educación inicial encuentra su sustentación y su emergencia en prácticas sociales específicas, que a partir de una reflexión se constituyen en un saber del que se puede dar cuenta en la escritura.

Sin embargo, el argumento no finaliza en esta consideración. Puesto que la educación inicial es considerada como el espacio y el tiempo inicial de formación. Y al asignarle este significado, la educación inicial se inscribe en el ámbito disciplinario de la Pedagogía, entendida como la teoría de la formación (Dilthey, 1912). Sin embargo, una distinción es necesaria. La educación inicial se inscribe y adquiere legitimidad en el ámbito del saber pedagógico, en tanto práctica social específica que tiene por finalidad la formación. Y entonces que hacemos con la asistencialidad? Esta oposición tiene necesariamente una condición aporística. Puesto que se presenta formación y asistencialidad como una falsa oposición que en consecuencia no tiene resolución. La idea de formación significada desde los procesos de apropiación de la cultura no es contraria con la idea de asistencialidad. Es simplemente una complementariedad que se inscribe en la historicidad de las miradas sobre la infancia.

Más aún, considero que la relación formación-asistencia permite poner los énfasis en alguno de los términos en épocas de crisis, sin distorsionar la educación inicial. Sin embargo, la ausencia de uno de los dos elementos en relación ha llevado en algunos casos a indefiniciones del espacio que ocupa la educación inicial a restringir sus fines.

Esta relación se encuentra en la base de comprender la educación inicial como un espacio multiprofesional. En tanto, la resolución de las situaciones que se presentan emerge de la articulación de saberes y no de aparatos disciplinarios. Más aún, cuando pensamos que el saber es un concepto que contiene la idea de transformación. Son los diferentes saberes de los diferentes profesionales comprometidos en la educación inicial los que hacen posible la transformación de los niños.

Por otra parte, la educación inicial ha sido un campo propicio para las batallas entre disciplinas para hacerse cargo de los acontecimientos que allí se encuentran. Las propuestas de estimulación temprana que trajeron de la mano a la Psicología, la asistencialidad en épocas de crisis que trajo de la mano a la Medicina y su correlato práctico de la salud pública, siempre se presentaron como sustutitos o exelutores de la idea de formación que trae de la mano la Pedagogía. Quizás, me atrevo a hipotetizar, la educación inicial en los momentos de crisis económica se transforma en el lugar de las sustituciones, de las reparaciones o prevenciones, y en este contexto es posible que la estimulación, la salud, la nutrición ocupan este espacio en un acto de cuidado a la infancia.

Siempre en este sentido hipotético y conjetural, parecería que en el momento actual cuando las crisis económicas van entrando en procesos de resolución, resurge la preocupación por lo pedagógico de la educación inicial. Extrañas contradicciones, puesto que en la sociedad del conocimiento y la ciudadanía responsable a la cual todos pretendemos acceder lo pedagógico tiene un papel esencial. Sin embargo, esto no podrá excluir nunca los aspectos asistenciales de la educación inicial.

De esta manera, la educación inicial transcurre entre la política social y la política pública, de la misma manera que transcurre entre lo asistencial y lo formativo. Esto implica re-pensar la educación inicial en un entramado de relaciones donde están presentes lo público, lo social, lo asistencial, lo formativo, y como la multiprofesionalidad se hace presente en la transformación de la educación inicial.

Hablar de paradigma en la educación inicial implica encuadrar la discusión en este entramado de relaciones. Hablar de paradigma pedagógico implica visualizar e indagar sobre los modos de constitución de los elementos que articulan y dan sentido al saber pedagógico que producen los profesionales que desarrollan su oficio en las múltiples modalidades de educación inicial. El hecho que la institución de educación inicial adquiera diferentes formas no implica que su esencia se pierda. No interesa su formalidad o su no formalidad, en esencia siempre será una institución, en tanto en ella circulan y se producen discursos y prácticas cuyo sentido está marcado por la formación de los sujetos.

Este concepto de formación, esencial a la tradición pedagógica, es el que de alguna manera, a veces, se pierde en la práctica de la formación inicial. Más bien podría decirse que se inicia un proceso de confusiones y subsunciones debajo de las ideas de estimulación, atención y asistencia. Sin embargo, considero que a un profesional de la educación inicial le quedará siempre muy difícil negar este fin último de la labor que realiza.

Una conjetura sobre la pérdida del significado de formación. Es que esta situación se enlaza con la subsunción que algunas disciplinas han ejercido sobre el ámbito de lo pedagógico. Dejando a éste marcado por las formas de un hacer vaciado de sentido. Y es quizás en el campo de la educación inicial donde esta situación se ha hecho más visible, a pesar de la presencia de María Montessori, o Froebel, o Decroly en el contexto de su tradición. Lo pedagógico ha sufrido un proceso de exclusión o de sometimiento a lo asistencial, como ya dije, en los momentos de crisis a los cuáles están tan acostumbrados las sociedades latinoamericanas. Y emerge, cuando vuelven a florecer las economías. Parecería que lo pedagógico es una especie de artículo suntuario que sólo se encuentra en las épocas de bonanza económica. Sin embargo, la intermitencia de la presencia de lo pedagógico en el espacio de la educación inicial pone en conflicto el ingreso de nuestros países a la sociedad del conocimiento. En tanto, los fundamentos básicos para ella se encuentran en los procesos pedagógicos articulados a la asistencialidad que se construyen en la educación inicial. La no consideración de los primeros podría llevarnos a construir una sociedad de cuerpos bien alimentados y mentes huecas, reproductoras de conocimiento, nunca productoras, reconstituyendo desde el espacio del conocimiento la vieja tradición latinoamericana de la dependencia.



# ASPECTOS POLÍTICOS DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

*Marx Eming Young*

Os programas de desenvolvimento da primeira infância - ECD (*Early Childhood Development*) - foram pioneiros, tanto no mundo desenvolvido quanto no mundo em desenvolvimento, nas últimas três décadas. Hoje, temos evidências que comprovam a efetividade desses programas na promoção do desenvolvimento humano e no combate à má nutrição, ao escasso desenvolvimento cognitivo e à falta de prontidão para iniciar a educação primária de crianças menores de cinco anos.

As evidências - em países com diferentes estágios de desenvolvimento - são de que as intervenções na primeira infância aumentam a eficiência da educação básica e de segundo grau, contribuem para a produtividade e a renda futura dos participantes e, além disso, reduzem o custo de programas de saúde e de outros serviços públicos. Os benefícios indiretos das intervenções na primeira infância podem incluir redução da inequidade entre os gêneros, crescimento da participação feminina no mercado de trabalho e aumento dos empenhos comunitários em prol do desenvolvimento.

O que é um ECD? Antes de mais nada, é preciso entender que as crianças não crescem apenas em tamanho. Precisam desenvolver-se, amadurecer e dominar atividades cada vez mais complexas. Um programa ECD deve atender a todas as necessidades básicas da criança, o que não se restringe a alimentação, proteção e cuidados de saúde, mas requer atendimento de suas necessidades de interação, estimulação, afeição e aprendizagem. Nos programas de desenvolvimento da primeira infância há atividades de desenvolvimento físico e intelectual para crianças menores, de modo a prepará-las para a vida escolar e para o desempenho de um papel produtivo na sociedade.

A pesquisa existente indica que o desenvolvimento mental mais significativo ocorre na primeira infância e que os primeiros anos são críticos na formação e no desenvolvimento da inteligência, da personalidade e do comportamento social. Indica, também, que, sendo de importância decisiva o desenvolvimento físico, psicológico e social na primeira infância, os programas que iniciam na escola básica, ou mesmo no Jardim de Infância, quando as crianças já estão com cinco ou seis anos de idade, podem estar chegando tarde para contra-atacar a carência e a falta de estimulação adequada dos primeiros anos.

Nos últimos trinta anos, a pesquisa documentou a influência que exercem programas de qualidade na vida das crianças carentes. Nos Estados Unidos, os primeiros estudos, realizados entre 1960 e a primeira metade de 1970, queriam saber se a intervenção nos primeiros anos gerava efeitos positivos e duradouros. Vencido o ceticismo inicial, os estudos produzidos na segunda metade da década de 70 passaram a investigar se os diferentes modelos de programa causavam distintos efeitos no desenvolvimento infantil. A tendência atual é identificar os fundamentos dos programas bem-sucedidos de pequena escala e planejar formas de expandi-los às proporções de programa nacional.

Este texto faz uma revisão dos programas de desenvolvimento da primeira infância, no mundo desenvolvido e nos países em desenvolvimento, avalia a sua eficácia e discute os aspectos políticos que apresentam para os países em desenvolvimento. Hoje, a questão não é mais saber se devemos, ou não, investir em tais programas, mas, sim, como implementá-los em larga escala e colocar as descobertas de nossas pesquisas a serviço daquelas crianças e famílias que mais podem beneficiar-se com elas.

## **O que é evidente**

As deficiências individuais, causadas por subnutrição e atendimento inadequado nos primeiros anos, afetam a capacidade produtiva de quem as possui e o desenvolvimento econômico da sociedade. As intervenções bem-planejadas e implementadas de atenção às crianças menores podem trazer benefícios de múltiplas dimensões para o indivíduo e para a sociedade, ao preparar a criança para a vida escolar e garantir a eficácia dos investimentos na escola básica e na formação de capital humano. Além disso, promovem um comportamento social saudável, diminuindo **os custos** sociais; estimulando o desenvolvimento da comunidade e ajudando as mães a ingressarem no mercado de trabalho.

Como os efeitos do cuidado com saúde, nutrição e estimulação são sinérgicos, o desenvolvimento infantil não pode ser dividido em diferentes domínios. As últimas pesquisas sobre relação entre as várias influências que atuam nas crianças menores têm demonstrado que fornecer alimentação adequada não é o

suficiente para assegurar a sobrevivência infantil, pois o crescimento e o desenvolvimento requerem a presença de variáveis básicas que devem estar presentes no ambiente de atendimento.

Além disso, as necessidades infantis mudam na passagem da primeira infância para a idade pré-escolar. Quanto menor for a criança, mais difícil será diferenciar os fatores físicos e psicológicos do ambiente que agem de forma determinante sobre sua saúde. Quando começa a andar, por exemplo, a limpeza do ambiente, o estímulo para que se alimente da forma apropriada, o cuidado com sua segurança são da maior importância. No entanto, mesmo uma necessidade biológica tão impositiva como a nutrição apresenta aspectos psicológicos.

Como alimentar é mais do que, simplesmente, dar comida, incluindo o processo interativo que faz parte do ato de dar alimentação, o crescimento pode ser comprometido pela falta de nutrição adequada ou pelo modo como uma criança pequena é alimentada. Portanto, a interação entre a criança e a pessoa que a alimenta é também da maior importância para seu futuro desenvolvimento. Os programas de desenvolvimento da primeira infância devem instruir seus profissionais no sentido de que devem dar maior atenção à saúde e às necessidades nutricionais e de desenvolvimento infantil.

### **O que demonstram as pesquisas**

Uma vez que o crescimento mental mais rápido ocorre durante a infância, e, em especial, na primeira infância, os primeiros anos são críticos na formação e no desenvolvimento da inteligência, da personalidade e do comportamento social. A evidência científica demonstra que 50% da variação no desenvolvimento intelectual já se encontra definida quando a criança atinge a idade de quatro anos. Devido à importância desses primeiros anos, uma intervenção no Jardim de Infância já pode estar chegando tarde demais para desenvolver essas capacidades nas crianças pequenas. É, hoje, possível dizer, com segurança maior do que podíamos fazê-lo há uma década atrás, que o cérebro reage de uma maneira especial às experiências dos primeiros anos de vida.

Pesquisas sobre o cérebro documentam a importância do ambiente para seu funcionamento. A pesquisa *Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children*, por exemplo, trouxe descobertas importantes, que apresentaremos a seguir.

- O desenvolvimento do cérebro, antes da idade de um ano, é mais rápido e mais amplo do que pensávamos. Embora a formação das células esteja virtualmente completa antes do nascimento, a maturação do cérebro prossegue acelerada após o nascimento.
- O desenvolvimento cerebral é muito mais vulnerável às influências do ambiente do que se supunha. Alimentação inadequada antes do nascimento, e durante o primeiro ano de vida, por exemplo, pode interferir seriamente no desenvolvimento do cérebro, provocando disfunções neurológicas e de comportamento, como dificuldade de aprendizagem e retardo mental.
- A influência do meio-ambiente no desenvolvimento mental é decisiva. Há evidências consideráveis demonstrando que crianças que recebem boa alimentação, brinquedos e companheiros com quem brincar, quando comparadas com outras que cresceram em um ambiente com menores estímulos, apresentam um desempenho intelectual mensuravelmente melhor aos doze anos de idade.
- O ambiente afeta não apenas o número de células cerebrais e o número de conexões entre elas, mas, também, a maneira como são feitas essas conexões. O processo de eliminação dos neurônios excessivos, e a sinapse que se dá nesse cérebro impenetrável e imaturo, continuam até a adolescência, mas são mais intensos nos primeiros anos de vida e influenciados, em grande medida, pelas experiências sensoriais do mundo exterior que a criança adquire.
- Tensões vividas nos primeiros anos podem afetar de forma danosa e permanente as funções mentais, a aprendizagem e a memória. As pesquisas recentes oferecem uma base científica para o fato amplamente reconhecido de que crianças que sofreram altos graus de tensão na primeira infância apresentam maior risco de apresentar uma série de deficiências cognitivas, emocionais e comportamentais.

### **Razões sócio-econômicas**

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos revelaram que a atenção à criança na primeira infância pode aumentar o retorno dos investimentos feitos em educação básica e secundária, contribuindo para a formação de capital humano, aumentando a produtividade dos participantes e seus níveis de renda, e diminuindo os gastos públicos em programas de bem-estar social, saúde e educação. Uma vez que, conforme mostraram pesquisas realizadas nas décadas de 70 e 80, poucos anos a mais na escolaridade provocam mudanças importantes no potencial econômico de um indivíduo, ao aumentar as habilidades das crianças menores, os

programas pré-escolares, além dos ganhos normais alcançados com um certo nível de escolaridade, trazem outros benefícios decorrentes de um grau de escolaridade maior. Investimento em educação, em particular educação básica, quando associado à estimulação e prontidão sensorio-motora, rendem taxas mais altas de retorno do valor investido do que investimentos feitos em educação secundária ou de nível superior.

No *High Scope Perry Preschool Program*, iniciado em 1962, por exemplo, para cada dólar investido correspondem US\$7.16 a menos em gastos educacionais e de bem-estar sociais com os participantes, além de significar produtividade mais alta. Outros seis estudos de longo prazo desenvolvidos nos Estados Unidos - além do *Head Start Program* - confirmaram que programas de qualidade, destinados a atender crianças pequenas que vivem em estado de pobreza, trazem benefícios importantes no longo prazo. Um exame de 71 relatórios sobre programas *Head Start* demonstra serem evidentes os resultados positivos quanto a QI, nível satisfatório de desenvolvimento de habilidades no início da vida escolar (prontidão escolar) e bom rendimento nas primeiras séries. Cabe ressaltar, porém, que o envolvimento dos pais na educação de seus filhos é decisivo para o sucesso do *Head Start*.

O *U.S. Abecedarian Study*, depois transformado no projeto CARE e no *Infant Health and Development Program*, comprovou de forma consistente que mesmo as crianças menores mais vulneráveis são beneficiadas por intervenções de alta qualidade, quando essas ocorrem em tempo hábil, conforme se deu com as crianças pesquisadas, que receberam atenção nos primeiros anos de vida.

O *Infant Health and Development Program* consistia de uma forma de avaliação randomizada, baseada em critérios de verificação capazes de medir a eficácia das técnicas educacionais desenvolvidas em segmentos pré-escolares, que integravam o *Abecedarian* e o *CARE Experiments*. Participaram do programa 985 bebês prematuros, em geral nascidos de mães social e economicamente carentes, que foram beneficiados com formas intensivas e oportunas de intervenção para prevenir o retardo mental. De tal modo que, quando submetidos à avaliação, segundo medidas de verificação randomizadas, a incidência de retardo mental (QI < 70) foi reduzida para a média de 2.7. Nessas iniciativas, o programa de estimulação começou à altura dos três meses de idade, enquanto em outros programas os participantes iniciaram com a idade de três anos.

Estudos similares desenvolvidos na Ásia, no Oriente Médio e, particularmente, na América Latina indicam que a educação na primeira infância encaminha a prontidão escolar, dando condições para que a matrícula seja feita na idade apropriada; diminui as taxas de evasão e repetência; e promove as habilidades intelectuais em geral. O exame feito por R. G. Myers - de 19 avaliações longitudinais de resultados de iniciativas de atenção às crianças menores na América Latina - revelou que as crianças que haviam participado desses programas eram menos propensas que as demais a repetir séries da escola básica.

Crianças que participaram de programas de atenção infantil - como parte do *First Home-visiting*, na Jamaica, do *Integrated Child Development Service*, na Índia, do *Programa No Formal de Educación Inicial* (PRONEI), no Peru e do *Turkey Project*, desenvolvido em áreas de baixa renda de Istambul - atingiram pontuações mais altas nos testes de aptidão do que as crianças não-participantes. A idade média em que fizeram a matrícula para a primeira série comprova que se tornaram habilitadas para iniciar a vida escolar mais cedo que as demais. O programa PROMESA, da Colômbia, por exemplo, refere-se a expressivas taxas de aumento de matrícula entre as crianças participantes.

A participação nos programas de atenção infantil, portanto, é um fator que promove a matrícula escolar entre grupos tradicionalmente carentes. Um programa na Argentina alcançou êxito especial na diminuição da idade de matrícula na área rural e em grupos de baixa renda. (O decréscimo na faixa de idade de matrícula escolar no programa de Dalmau, na Índia, e em um programa da Guatemala, no entanto, foi significativo apenas entre as meninas.) Os estudos indicam uma associação positiva entre a idade apropriada de matrícula e os programas não-formais, a participação dos pais e a suplementação alimentar.

Crianças que participam de programas de atenção à primeira infância apresentam baixos índices de reprovação e alcançam maior sucesso na escola do que outras em iguais condições que não passaram pela mesma experiência. Por exemplo, as crianças participantes do PROMESA (Colômbia), assim como as que participaram de programas desenvolvidos em Alagoas e em Fortaleza, no Nordeste do Brasil, e também as que integraram programa similar na Argentina, tiveram, na média, índices mais baixos de reprovação.

A atenção dada à primeira infância parece reduzir, também, os índices de evasão, que se apresentam mais baixos em três dos quatro estudos de avaliação de programas. No programa Dalmau, na Índia, o único em que o serviço foi medido, o atendimento cresceu 16% entre as idades de seis a oito anos. No projeto colombiano PROMESA, a matrícula na terceira série cresceu 100%, refletindo as baixas taxas de evasão e repetência.

A evasão também decresceu no projeto hindu *Haryana*, com resultados muito expressivos nas primeiras séries da educação básica entre os grupos carentes. De modo significativo, os índices de evasão caíram 46%

nas castas mais baixas; 80% nas castas médias; permanecendo sem alterações expressivas nas altas castas. Em Choco, uma região extremamente pobre da Colômbia, 60% das crianças do programa chegaram à 4ª série do primeiro grau, contra 30% do grupo de comparação. Todos os programas que indicam ter havido declínio nas taxas de evasão contaram com a participação dos pais no processo, o que destaca a importância do envolvimento da família nos programas.

Os programas de atenção à primeira infância podem oferecer, também, cuidados com a saúde e a alimentação. O estudo sobre o programa na Jamaica oferece evidência inequívoca de que oferecer suplementação alimentar a crianças subnutridas promove o desenvolvimento mental delas. Os resultados dessa iniciativa são realçados pelo estímulo psicossocial. No projeto colombiano *Community Child Care and Nutrition*, assim como no projeto boliviano *Integrated Child Development*, as crianças são beneficiadas, ainda, com imunização completa, seis meses após terem ingressado nos centros de atendimento diário do projeto. Esses programas podem também monitorar o crescimento e providenciar suplementação alimentar e micronutrientes. Cada um tem sua forma efetiva de aumentar o atendimento à saúde, como, por exemplo, a imunização em massa.

É importante acentuar que as vantagens trazidas por essas intervenções são particularmente evidentes nas meninas. A discriminação nas formas de educar os filhos conforme o gênero começa cedo em algumas culturas. Em muitos países africanos a taxa de matrícula feminina era inferior a 50% da matrícula masculina. Os programas de atenção à primeira infância podem significar uma importante ajuda na superação das barreiras de discriminação e no combate às inequidades de gênero ainda existentes no momento do ingresso à escola.

O índice de escolaridade das mulheres, além disso, tem revelado ser melhor garantia de condições de saúde das crianças do que outras variáveis familiares, como renda da família e ocupação do marido. A expansão do número de matrículas escolares femininas oferece, além disso, uma solução política interessante aos problemas referentes a baixos índices de expectativa de vida e controle da natalidade em países em desenvolvimento.

Estudos de diferentes culturas revelam que as meninas que participam dos programas de atenção à criança tornam-se mais preparadas para a vida escolar e com mais possibilidades de dar continuidade aos estudos. Além disso, como o bom desempenho dessas meninas muda, com frequência, a expectativa dos pais em relação a suas filhas, elas acabam por obter deles permissão para prosseguir estudando. Como já está suficientemente documentado que mulheres educadas têm menos filhos e cuidam melhor daqueles que têm, a educação infantil focalizada nas meninas pode reforçar suas possibilidades de permanecer mais tempo na escola, reduzindo, indiretamente, os índices de natalidade e de mortalidade infantil.

### **Aspectos políticos**

Os investimentos feitos em programas de desenvolvimento da primeira infância são muito bem justificados em termos de equidade, eficiência e eficácia. Embora não exista nenhum programa social que seja capaz de dar conta de todos os problemas enfrentados por famílias que vivem em estado de pobreza, não resta dúvida de que os programas de atenção à criança trazem benefícios tangíveis para a criança e seus pais e, também, para a comunidade.

No entanto, para que um programa tenha sucesso e seja sustentável, é preciso que faça parte de uma política (ou de um conjunto de programas) de formação de capital humano em geral e voltada para a criança de modo especial. São poucos os países em desenvolvimento que estabeleceram uma política de educação infantil. A maior parte deles não interfere no desenvolvimento das crianças.

No Peru, por exemplo, a reforma da educação feita em 1973 tornou o Ministério da Educação responsável pela educação das crianças de zero a cinco anos. O Ministério criou, então, pré-escolas, desenvolveu experiências com educação de pais e apoiou eventuais iniciativas locais baseadas em centros de atenção infantil e voluntariado. Na Índia, a política nacional de atenção à criança, em vigência desde 1975, levou à criação do *National Children's Board*, que tem como principais funções cuidar da educação e do bem-estar social e coordenar os serviços essenciais.

É claro que o escopo e o conteúdo de uma política de desenvolvimento infantil variam segundo as necessidades e os recursos de cada país, mas, com certeza, dela farão parte:

- atendimento prioritário a crianças que fazem parte da população economicamente carente;
- oferta de serviços integrados com vistas ao desenvolvimento infantil (saúde e nutrição, além de estímulo psicossocial);
- uso dos serviços de atenção à criança como veículos de desenvolvimento social.

Não é fácil prever as alterações que acarretaria uma política voltada para a criança como um ser integral. Talvez, a aceitação de um compromisso dessa ordem exigisse a reavaliação das prioridades nacionais. Mas não resta dúvida de que os ganhos políticos são grandes, quando há suficiente vontade política para que o desenvolvimento infantil receba, ao mesmo tempo, uma política e uma prática.

### **Um pacote de serviços essenciais**

A pesquisa indica que os programas infantis mais eficientes incluem oferta de alimentação adequada, atendimento à saúde, estímulo psicossocial e expressiva interação entre a criança e o profissional do centro. O estímulo psicossocial age sobre o desenvolvimento sócio-emocional, o auto-conhecimento e a auto-estima, e também sobre o desenvolvimento motor e as habilidades de linguagem. Todos esses fatores agem de forma sinérgica, favorecendo o crescimento e o desenvolvimento da criança a partir do nascimento.

Embora haja um padrão geral de desenvolvimento humano, existem variações entre indivíduos e entre culturas. Mesmo assim, é possível estabelecer quais são as atividades apropriadas ao desenvolvimento de cada etapa da vida infantil. Essas etapas, em termos gerais, podem ser assim agrupadas: pré-natal; recém-nascido (nascimento até um ano), período que abrange o desmame, os primeiros passos e as primeiras palavras; período em que começa a andar e o seguinte (um a três anos), nos quais a coordenação, a linguagem, o comportamento social e a habilidade para pensar aumentam rapidamente; período pré-escolar (de três a seis anos), em que a criança apresenta relativamente boa coordenação e rápido desenvolvimento das faculdades cognitivas e de preparo para a alfabetização, fase em que atribuem muita importância à relação com outras crianças; e, por fim, o período de adaptação à escola e ao mundo em geral (seis a oito anos).

L. J. Schweinhart e D. Weikart enfatizam que os resultados de longo prazo da educação na primeira infância não se dão por meio do desenvolvimento intelectual da criança, como se pensava antes, mas pelo preparo para que desempenhe da melhor forma seu papel na sociedade. Tal resultado é explicado da seguinte maneira:

- a experiência em bons programas de atenção infantil capacita a criança a ter melhor desempenho escolar a partir das primeiras semanas;
- o sucesso aumenta sua motivação, melhorando cada vez mais seu desempenho e a forma como é vista por colegas e professores;
- uma educação básica realizada com sucesso aumenta as possibilidades do aluno de concluir o segundo grau, conseguir emprego e manter-se afastado do crime.

Além disso, para ser apropriado em termos de desenvolvimento, um programa deve ir ao encontro das necessidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas. O sucesso deve ser medido pela competência que a criança demonstra ter a cada dia para corresponder às expectativas sociais, galgar as etapas da vida escolar, ficar fora de problemas e ter uma boa auto-imagem e altas aspirações. Não é algo que se possa medir por uma alteração de mais cinco ou dez pontos no QI.

Para que um programa seja apropriado ao desenvolvimento infantil deve comprometer-se em oferecer uma aprendizagem ativa, que permita à criança fazer escolhas; ter à disposição materiais para manipulação; criar diferentes usos para esses materiais e ser encorajada a relatar o que experimenta.

### **Atingir populações em situação de risco**

Os programas de desenvolvimento infantil devem ser concebidos com vistas a alcançar o maior número possível de crianças vivendo em estado de pobreza ou em comunidades com altos índices de subnutrição. Tais crianças correm risco de atraso ou de debilidade mental e seu desenvolvimento social e emocional pode estar sendo comprometido. Enquanto o trabalho com crianças entre três e seis anos deve centrar-se na prontidão para o ingresso na vida escolar, quando se trata de crianças menores - às vezes com menos de dois anos de idade - a atenção deve voltar-se para a oferta de alimentação adequada, cuidado com a saúde e estímulo psicossocial. O *U.S. Eight-site Infant Health and Development Program*, voltado para bebês prematuros de peso, por exemplo, demonstrou a eficiência da intervenção, quando feita de imediato, para realçar a condição cognitiva, de saúde e de comportamento dos bebês prematuros.

### **Programas com padrão mínimo de qualidade**

A escassez de recursos humanos e financeiros, nos países em desenvolvimento, limita o uso dos programas de atenção à criança com objetivos específicos de desenvolvimento e educação. Programas na Índia, por exemplo, são orientados, principalmente, para garantir a sobrevivência e a segurança das crianças. No Kenia

e em Zimbábue, no entanto, a educação da primeira infância alinha-se com uma explícita política de desenvolvimento infantil.

Alguns especialistas em desenvolvimento da primeira infância afirmam que "uma vez que a criança receba a devida atenção e tenha companheiros com quem brincar, o tipo de experiências pré-escolares que vai ter importa muito pouco". Para outros, no entanto, o fundamental é o enfoque educacional, e asseguram que a adoção de um ponto de vista ou modelo curricular equivocado conduz à educação de pouca qualidade.

De qualquer forma, um programa de educação da primeira infância de qualidade precisa adotar um currículo específico, com base em um ponto de vista teórico que oriente a forma de serviço que oferece. Uma vez feita essa eleição, a equipe profissional pode ser treinada para desenvolver métodos específicos, o programa ser avaliado com base nos padrões existentes para interações e atividades, e os procedimentos metodológicos que se tenham revelado eficientes podem ser ampliados.

A adoção de um modelo específico de oferta de serviços constitui o primeiro passo essencial para o sucesso de um programa de desenvolvimento da primeira infância. Os resultados que temos de experiências em países em desenvolvimento ainda não nos permitem falar em taxas de eficácia dos diferentes métodos. Resultados obtidos nos Estados Unidos e na Inglaterra, no entanto, indicam que o uso de um currículo específico não constitui a variável mais importante, mas, sim, que dele se faça uma aplicação consistente e de boa qualidade. Levando-se em conta essas considerações, as seguintes diretrizes devem ser seguidas na implementação de um programa de qualidade de atenção à primeira infância:

- conceber um programa que venha ao encontro das necessidades físicas, educacionais e psicossociais da criança. O mais importante é que o programa se desenvolva em um ambiente agradável, no qual a criança possa escolher suas próprias atividades de aprendizagem, sinta-se responsável para completá-las e tenha oportunidade para falar a respeito do que desenvolveu;
- oferecer treinamento em serviço para a equipe de profissionais do programa;
- contar com supervisão de apoio;
- manter grupos de 16 a 20 crianças - não mais do que isso - entre três a cinco anos para cada dois adultos; 12 crianças de dois anos para cada três adultos; oito crianças de um ano para cada dois adultos;
- realçar a importância de a equipe de profissionais ser sensível às necessidades físicas, de saúde e de nutrição das crianças, assim como às necessidades de orientação e de serviços sociais de suas famílias;
- avaliar os procedimentos em relação ao grau de adequação aos diferentes estágios de desenvolvimento das crianças.

Os programas não precisam atingir todos esses objetivos durante a fase de implantação. Um recente estudo, intitulado *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers*, mostrou que, nos Estados Unidos, somente um entre sete centros atinge um padrão de qualidade capaz de promover o desenvolvimento da saúde e da aprendizagem. Nos 225 espaços de atendimento observados durante o estudo, constatou-se que quase a metade dos bebês e crianças menores que os freqüentavam estavam em ambientes considerados abaixo do padrão mínimo de qualidade (39). A qualidade foi primeiramente estabelecida a partir da proporção que deve existir entre profissionais e crianças, do preparo da equipe profissional e da experiência dos administradores. As características mais importantes que distinguem os centros de menor qualidade daqueles de melhor qualidade são os salários, a educação e o treinamento especializado dos professores dos centros. Como posição inicial para os países em desenvolvimento com poucos recursos, no entanto, o esquema mínimo para um programa de desenvolvimento da primeira infância deve garantir a oferta à criança dos seguintes itens, uma vez que higiene, alimentação, saúde e estímulo mental são as bases do desenvolvimento:

- um espaço seguro para movimentar-se e brincar;
- móveis flexíveis e multifuncionais que possam ser manuseados pelas crianças;
- água limpa para beber e usar, além de alimentação adequada;
- material especialmente adaptado para ser manipulado, experimentado e usado para estimular a imaginação infantil.

## **Conclusão**

Em cerca de trinta anos de experiência com programas de intervenção nos primeiros anos de vida infantil, aprendemos que não há maneiras rápidas de otimizar o crescimento e o desenvolvimento de uma criança e nem um momento mágico no qual deva ocorrer a intervenção. Pais participantes, atendimento abrangente de saúde, técnicas apropriadas de desenvolvimento e muita atenção devem acompanhar a criança ao longo da

infância. Além disso, um programa precisa ser talhado para atender as necessidades da comunidade, apesar de suas restrições orçamentárias.

O que está claro é que precisamos fazer mais para reavaliar os aspectos econômicos dos programas de desenvolvimento da primeira infância. Precisamos rever os papéis desempenhados pelas ONG, governos e setor privado; além de identificar fontes alternativas de financiamento. Precisamos de avaliação contínua dos programas e, também, estimar os custos marginais dos diferentes tipos de serviços para crianças. Precisamos de estudos a serem desenvolvidos em vários locais dos países em desenvolvimento. Por fim, precisamos de pesquisas na área de comunicações sociais para descobrir o que motiva pais e comunidade a demandar, participar e pagar por serviços voltados ao desenvolvimento da primeira infância.

#### Bibliografia

- BLOOM, B.S. *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons. 1964.
- Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children. *Starting Points: meeting the needs of our youngest children*. Carnegie Corporation of New York..
- GRAY, S.W, RAMSEY, B.K, KLAUS, R.A. and others. *From 3 to 20: The Early Training Project*. Baltimore: University Park Press. 1982.
- GOTTS, E., HOPE, E. *Preschool to Graduation: Contributions to Parenting and School-Family Relations. Theory and Practice*. Charleston, W.V.:Appalachia Educational Laboratory Inc. 1989.
- MONROE, E. MCDONALD, M.S. *A follow up of the 1966 Head Start Program*. Unpublished paper. Rome, GA: Rome City School. 1981.
- LALLY, J.R. and others. *The Syracuse university family development research program: long-range impact of an early intervention with low-income children and their families*. Sao Francisco: Center for Child and family Studies, Far West Laboratory for Education Research and Development. 1988.
- PALMER, F. The Harlem Study: effects by type of training, age of training and social class. In: *Consortium for Longitudinal Studies. As The Twig is Bent-Lasting Effects of Preschool Programs*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum. 1983: 201-236.
- IRVINE, D. *Evaluation of the New York State experimental pre-kindergarten program*. Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association. New York: Mimeo. 1982.
- CAMPBELL, F; RAMEY C.T. *Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow up study of children from low-income families*. Child Development 1994; 65: 684-698.
- SELOWSKY, M. Nutrition, Health and Education: the economic significance of Complementarities at early age. *Journal of Developmental Economics*. 1981; 9: 331-346.
- PSACHAROPOULOS G. Returns to education: a further international update and implications. *Journal of Human Resources*. 1985; 20:583-601.
- SCHWEINHART L.J. and others. *Significant Benefits: The High / Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Michigan: High / Scope Press. 1993.
- SCHWEINHART, L.J. Early Childhood Education. In Marvin e. Alkin, ed. *Encyclopedia of Educational Research*. Sixth edition 1992; 2: 351-61.
- ZIGLER, E.; MUENCHOW S. *Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Educational Experiment*. New York: Harper Collins Publishers. 1992.
- RAMEY, C.T. and others. *Early Intervention: why, for whom and at what cost?* Clinics in Perinatology 1990; 17:47-55.
- MYERS R.G. *The twelve who survive*. London and New York: Roulledge. 1982.
- HERRERA M.; SUPER e. *School performance and physical growth of under-privileged children: results of the Bogota project at seven years, report to the World Bank*. Cambridge, Massachusetts: Harvard School of Public Health. 1983.
- MCKAY, A. *Longitudinal study of long-term effects of the duration of early childhood intervention on cognitive ability and primary school performance*. Unpublished Ph.D. dissertation. Illinois: Northwestern University. 1982.
- GRANTHAM-McGREGOR S.M., POWELL C.A., WALKER S.P., HIMES J.H. *Nutritional supplementation, psychosocial stimulation and mental development of stunted children: the Jamaica Study*. Lancet 1991; 338: 1-5.
- KLEIN, R. Malnutrition and human behavior: a backward glance at an ongoing longitudinal study. In D. Levitsky, ed. *Malnutrition, Environment and Behavior*. Ithaca: New York, 1979.

- CHAVEZ, A.H., MARTINEZL, PELTO ALLEN. *The collaborative research and support program on food intake and human function: Mexico Project, final report*. Unpublished. International, Final Report. US AID. 1987.
- KAGITCIBASLC.D., BEKMAN S. *Comprehensive Prescholl Education Project: Final Report*. Unpublished. International Development Research Center, Bogazici University, Istambul. 1987.
- SCHWEINHART, L BARNES, H.V., WEIKART, D.P. Significant Benefits: the Hight / Scope Perry Preschool Study Through Age 27. In *Monographs of the Hight / Scope Educational Research Foundation* 10. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press. 1993.
- CHATURVERDI, S. and others. Impact of six years. Exposure to the ICDS scheme on psycho-social development. *Indian Pediatrics* 1987; 24: 153-64.
- LAL, S., WATI, R. *Non-formal preschool education - an effort to enhance scholl enrollment*. Paper presented for the national Conference on Research on ICDS. New Delhi: National Institute for Public Cooperation in Child Development (NIPCCD)
- WAGNER, D., SPRATT, J. Cognitive consequences of contrasting pedagogies: the effects of quaranic pre-schooling in Morocco. *Child Development* 1984; 58: 1209-1219
- FILP, J., DONOSO, S., CARDEMIL, S., DIEQUEZ, E., TORRES, J., SCHIEFELBEIN, E. Relationship between pre-primary and grade one primary education in state schools in Chile. In K. King and R. Mayers cds. *Preventing school failure: the relationship between prescholl and primary education*. Ottawa: The International Development Research Centre. 1984.
- FEIJO, M. *Early childhood education programs and children's subsequent learning: a brasilian case*. Unpublished PhD. dissertation. Stanford University, Department of Education, 1984.
- MYERS, R. and al. *Preschool education as a catalyst for community development. A report prepared for the US Agency for International Development*. Lima, Peru. 1985.
- RICHARDS, H. *The evaluation of cultural action: an evaluative study of the parents and children program (PPH)*. London Memillan. 1985.
- NIMNIGHT, G., POSADA, P.E. *The intellectual development of children in Project PROMESA*. Medellin, Colombia, Centro Internacional de Educacion e Desarrollo Humano (CINDE), research and evaluation reports, n° 1. October, 1986. A report prepared for the Barnard van Leer Foundation. Ministerio da Saúde and Instituto Nacional de Alimentacao e Nutricao. *Analise do PROAPE/Alagoas com enfoque na area economica*. Brazil. MS. IN AN. Mimeo. 1983.
- Child and Youth Research Center. *Impact evaluation of the early childhood enrichment program, 1983-1987*. Quezon City. Processed. 1988.
- PONTIERI, M.J., CAVALCANTI, F., GANDRA, Y.R. Avaliacao de Aproveitamento Escolar de Pre-Escolas do Programa Centro de Educacao e Alimenta9ao Pre-Escolar. *Revista de Saude Publico*. World Bank. *Colombia: Community Child Care and Nutrition Project*. May 2, 1990; Report N° 8028-CO.
- World Bank. *Bolivia: Integrated Child Development*. June 7, 1993. Report N° 11905-BO.
- LE VINE, R.A. Schooling and Survival. In: Chen L., Kleinman A. and Ware N., eds. *Health and social change in international perspective*. Oxford University Press, 1994.
- SCHWEINHART L. J., WEIKART D. P. *Young children grou up: the effects of the Perry Preschool Program on youths throught age 15*. 1980. Ypsilanti, MI: Hight / Scope Press.
- OSBORN, A. F., MILBANK, J.E. *The effects of early education: a report from the child health and education study*. New York: Oxford University Press, 1987.
- Cost, quality and child outcome study. Executive Summary*. Study conducted by University of Colorado at Denver, University of California at Los Angeles, University of North Carolina. Yale University 1995.



**TABELA 1 - Estudos longitudinais de benefícios de programas para a primeira infância na população pobre**

Estudo	Idade inicial	Acompanham- ento	População	Componentes da intervenção	Grupo de Comparação	Resultados
THE PERRY PRESCHOOL STUDY (Bernista - Clement Schweinhart, Bärnen Epstein & Weikart, 1984)	3 ou 4 anos	27 anos	123 crianças com QI entre 60 e 90 aos 3 anos	1 visita semanal à casa e aulas rotas, as manhãs por 2 anos ( 1 ano para o 1º grupo).	Crianças com o mesmo QI antes do programa, divisões randomizadas entre os 2 grupos, 58 no programa pré-escolar, 65 no grupo de controle.	redução de 13% em educação especial, redução de 5% em repetência, redução de 18% em evasão no 2º grau, redução significativa de gravidez precoce, possibilidade maior de empregos aos 19-18 %, possibilidade maior de rendimento mensal, possibilidade maior de aquisição de moradia, taxas menores de prisão, taxas menores de atendimento social.
THE EARLY TRAINING PROJECT STUDY (Cray Ramsey e Klaus, 1982)	3 ou 4 anos	18 anos	80	Aulas em tempo parcial, 5 dias por semana no verão e visitas semanais durante o ano letivo por 2 ou 3 anos.	Randomizado: 40 na pré-escola, 20 no grupo de controle, 20 no grupo de comparação.	redução de 26% em educação especial, redução em 16% em repetência, redução em 21% em evasão do 2º grau, aumento de 58% de possibilidade de retorno à escola de adolescentes que deram a luz.
THE PROJECT HOPE STUDY (Golts, 1989)	3, 4 ou 5 anos	18 anos	700	Aulas diárias em casa pela TV, visitas semanais e material impresso, experiências semanais na sala de aula móvel, debates com os pais.	Randomizado: 1) Grupos da comunidade - só TV; 2) TV e materiais, visitas de grupos; 3) igual ao grupo 2 mais experiências semanais; Grupos fora da comunidade.	Efeitos da TV e do grupo de experiências não perceptíveis após a escola básica. Visitas em casa: redução de 50% em evasão e repetência. Desenvolve de auto-imagem nas meninas e a competência nos meninos.
THE HEAD START STUDY IN ROME, GEORGIA (Monroe, McDonald, 1981)	5 anos	20 anos	218	Aulas matinais, visitas periódicas à casa, serviços médicos e odontológicos, participação dos pais nas tarefas e decisões.	Estudo quase experimental de alunos do 1º grau qualificados para atendimento, alguns frequentaram o Head Start e outros não.	redução de 14% em educação especial, redução de 12% em repetência, redução de 17% em evasão no 2º grau.
THE SYRACUSE STUDY ( Lally, Mangione & Moring (1988)	pré-natal (mulheres no terceiro trimestre)	15 anos	216	Visitas semanais focalizadas nos pais, cuidados infantis como suplementação (50 semanas por ano nos 5 primeiros anos servindo almoço e lanches).	Grupo de controle no que diz respeito a sexo, etnia, nascimento, idade, renda familiar, estado civil dos pais, idade da mãe, educação da mãe quando deu a luz.	Testes de QI expressivamente mais altos que o do grupo de controle aos 36 meses, suas diferenças desaparecem aos 60 meses. Dez anos mais tarde, os efeitos positivos no desempenho escolar são comprometidos. As meninas mostraram melhores atitudes em relação aos outros e meninas e meninas mostraram melhores atitudes em relação a si e aos outros.
THE HARLEM STUDY (Palmer, 1983)	2 ou 3 anos	13 anos	310	2 sessões de 50' entre tutor e criança 2 vezes por semana por 7 - 8 meses. Participação limitada dos pais. Currículo específico ou construído pela criança.	120 de 2 anos, 120 de 3 anos, 70 grupos de controle - grupos de níveis mais altos e mais baixos.	Superaram o grupo de controle em todos os itens, mantendo a competência entre si. Redução da repetência em 21% sem diferenças por idade, mas as diferenças de classe são acentuadas.
THE NEW YORK PUBLIC SCHOOL PERKINDERGARTEN STUDY (Irvine, 1982)	4 anos	9 anos	5000 de 4 anos a cada ano, 2058 são relacionadas neste estudo	1 ano pré-jardim de infância com serviços físicos, mentais, odontológicos, nutricionais e sociais. Pais participam de tarefas e decisões na escola.	Por posição: compare 2 grupos de controle: 87 na lista de espera de atendimento e 171 de uma posição demográfica ligeiramente melhor que a de outros distritos.	Efeitos gerais na habilidade verbal. Desempenho normal na escola básica. Mínimo de 5-6 meses para apresentar resultados. Estimula a participação dos pais e o aperfeiçoamento da equipe.
CAROLINA ABECEDARIAN PROJECT (Campbell and Ramsey 1984)	44 meses	12 anos	111 em tempo integral, provinhas de famílias de baixa renda, sem comprometimento genético ou infeccioso que pudesse causar atraso	Atendimento integral, participação dos pais, Atendimento social para pré-escola e grupo de controle. Administração de complemento de ferro por 15 meses. Pais, crianças e professores trabalham juntos 2 vezes por mês.	Randomizado: relação idade/escrta. 57 crianças no grupo pré-escolar, 54 no grupo de controle.	Resultado positivo no desempenho escolar e no desenvolvimento intelectual aos 12 anos. Relação idade/escrta menos efetiva. O desempenho escolar e o desenvolvimento intelectual aumentam conforme aumenta o período em que a criança esteve no projeto.

**TABELA 2: SUMÁRIO DE ESTUDOS DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE PROGRAMAS DE PRIMEIRA INFÂNCIA EM PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO**

País/ intervenção	Urbano / Rural	Idade das Crianças	População	Componentes da Intervenção	Grupos de Comparação
Colômbia, Bogotá (Merrera 1983)	Periferia Urbana	Pré-natal, 3 <sup>o</sup> mês ao parto, com acompanhamento até os 7 anos	443 famílias	Cuidado com a saúde, suplementação alimentar, idades diferentes, visitas domiciliares para subgrupos.	Designação randomizada / grupos de tratamento. Nutrição suplementar - mãe. Nutrição suplementar - criança - 3 meses a 3 anos. Estimulação precoce e nutrição.
Colômbia, Cali (McKay)	Periferia Urbana	3-7	333 crianças subnutridas e de baixa renda	Pré-escolas, suplementação alimentar, saúde, segurança, atendimento, educação para a saúde e a alimentação	Designação randomizada: 4 anos a partir dos 3, 3 anos a partir dos 4, 2 anos a partir dos 5, 1 ano a partir dos 6. Além de: sem tratamento, baixa renda, peso e alturas normais; sem tratamento, baixa renda
Jamaica (Graham-McGregor 1991)	Periferia Urbana	9-24 meses	129 crianças com desenvolvimento atrasado	Suplemento alimentar (1k de leite em pó por semana, fórmula básica)	Designação randomizada: suplementação n=32, estímulos n=32, ambos n=32.
Guatemala INCAP (Klem 1979)	Rural - 4 Povoados	Pré-natal, 6 meses até o parto	671 crianças (450 com acompanhante longitudinal)	Suplementação alimentar (6 meses a 7 anos)	2 povoados: suplementação com alto teor de proteínas e calorias. 2 povoados: suplementação sem proteínas e com baixo teor calórico
México (Chavez e Martinez 1983)	Rural - 1 Povoado	Pré-natal, acompanhamento até os 10 anos	34 crianças	Suplementação alimentar à mãe durante a gravidez e no período da amamentação, suplementação alimentar do bebê até cerca de 3 meses	Controle (n=17) das mulheres grávidas em boas condições de saúde; peso normal e entre 18 e 36 anos. Gestação de crianças com 2.500g ou mais e APGAR de 8. Intervenção (n=17). Grupos emparelhados depois de um ano.
Turkey Comprehensive Pre-School Education Research Project (KaglicMbarsi 1987)	Urbano	3-5	251 crianças	Educação maternal com adaptação turca do HIPPI: Educação pré-escolar vs. creche vs. atenção no lar.	Crianças dos mesmos bairros com similaridade e situação familiar e econômica que não frequentaram a pré-escola. Mães treinadas vs mães não treinadas.
India Integrated Child Development Service (ICDS) Projeto Dalimam (Charuineem 1987)	Rural	0-6	crianças de 6 a 8 anos na escola básica. 214 ICDS e 205 não-ICDS	Suplementação alimentar, imunização, exame de saúde, educação para a saúde e a nutrição, educação pré-escolar não-formal	Crianças de áreas vizinhas não participantes do ICDS mas com as mesmas características sócio-culturais, geográficas e antropológicas. Povoados das áreas selecionadas para randomização.
India ICDS Haryana State (Lai and Wad 1986)	Rural	0-6	escola básica 1271 ICDS e 436 não-ICDS	As mesmas acima.	Crianças da mesma área que não participaram do ICDS.
Marrocos Literacy Acquisition Research (Wagner 1981)	Urbano e Rural	5-7	378 crianças	Escolas Quânicas ou pré-escola moderna.	Crianças em pré-escolas Quânicas comparadas com crianças em pré-escolas "modernas" e de grupos não pré-escolares. Amostra com controle de classes sociais.
América Latina 4 países (Argentina, Bolívia, Chile e Colômbia) (Hill 1983)	Urbano e Rural	4-7	2.545 crianças	Pré-escola.	Crianças de 1 <sup>o</sup> grau que participaram da pré-escola vs as que não participaram (mesmas e diferentes classes do último grau, mesmos escolas).

País/ intervenção	Urbano / Rural	Idade das Crianças	População	Componentes da Intervenção	Grupos de Comparação
Brasil, Fortaleza: Pesquisa Pré-escolar (Feijó 1984)	Urbano	6-7	127 crianças	Jardim da Infância Público.	Crianças que quiseram matricular-se no mesmo jardim da infância, mas não conseguiram por razões de espaço, gênero, ordem de nascimento, irmãos.
Peru Programa não-formal de Educação Inicial (PRONOEI Myers, 1985)	Urbano e Rural	3-5	334 crianças	Pré-escola não formal, suplemento alimentar, projetos comunitários de desenvolvimento.	Crianças em bairros onde não havia PRONOEI com equiparação parcial de condições.
Chile, Osorno Parents and Children Project (PPH) (Richards, 1985)	Rural	4-6	Crianças em 52 comunidades.	Educação para a saúde e a nutrição, infantil e para o desenvolvimento da comunidade.	Crianças da mesma classe que não participaram do PROMESA.
Colômbia PROMESA (Nummicm 1986)	Rural	0-7	4 comunidades	Educação para o desenvolvimento da criança, educação para a saúde e nutrição. Programa de estimulação precoce. Projetos comunitários de desenvolvimento	Crianças da mesma comunidade que não participaram do PROMESA.
Brasil, Alagoas PROAPE (Min. Saúde 1983)	Rural	4-6	184 PROPE 556 CASULO 320 KINDER 334 sem pré-escola	Controle de saúde. Suplementação alimentar. Pré-escola	Comparação entre crianças de diferentes pré-escolas com crianças de 1ª série que não tiveram educação pré-escolar.
Filipinas Early Childhood Enrichment Program (ECEP) (CYRC, 1988)	Urbano e Rural	0-6	pré-teste 8.842 pós-teste 4.875 acompanhamento 660	Enriquecimento cognitivo em centros ou em casa	ECEP vs Não-ECEP: crianças com as mesmas desvantagens. ECEP e "outras pré-escolas" vs não ECEP.
Brasil, São Paulo (CEAPE) (Pontieri et al 1981)	Rural	4-6	CEAPE 268 Não-CEAPE 268	Enriquecimento cognitivo, nutrição	CEAPE vs não-CEAPE: crianças da mesma comunidade.

Tabela 2

País/ Programa	Matrícula	Progressão	Desempenho
<b>CONTROLE DE NUTRIÇÃO</b>			
Colômbia, Bogotá	Suplementação/ visita em casa: idade média de 5.6. Controle: idade média de 6.	Repetência Tratamento 4% Sem Tratamento 13%	O professor atribui graus sem diferença (1ª série)
Colômbia, Cali		Nível médio no 4º ano Experiência 3.2 Comparação 2.9	
Guatemala México (Chavez)	Mais cedo para os beneficiados. Todos matriculados.	Sem efeito Repetência Tratamento 0% Sem Tratamento 35%	Escolar sem efeito. Interação social com efeito Diferenças significativas encontradas em exame escolar/ exame nacional; teste Detroit Engle/ Observação de acompanhamento
<b>ALIMENTAÇÃO E ESTÍMULO</b>			
Jamaica (Grantham - McGregor)			A suplementação alimentar trouxe benefícios às crianças com atraso no desenvolvimento mental. Crianças que receberam as duas intervenções tiveram mais sucesso do que aquelas que só receberam uma.
<b>EDUCAÇÃO</b>			
Turkey Comparative Pre-School Research Project			Desempenho na 3ª série Pré-escola mãe educada Graus + Comportamento + Provas + Habil. em Geral +
Índia (Dalman)	Mais cedo ( 89% vs 74% aos 6 anos). Significativo apenas para meninas.	Normal para ICDS (88% vs 74% na média ou superior à média)	Porcentagem de estudantes na média ou superior a média ICD Outros Conhecimento 90 76 Comportamento 93 81
Índia, Estado Haryana	Correta relação idade/série em percentagem ICDS S/ICDS casta baixa 80 56 casta média 75 56 casta alta 82 59	Evasão na 3ª série % ICDS S/ICDS casta baixa 19 35 casta média 05 25 casta alta 07 08	A esmagadora maioria das crianças que se destacam, segundo avaliação de um professor, estiveram de 2 a 3 anos no Programa. Apresentaram poder de concentração e relação superior aos demais alunos
Marrócos		Sem diferença nas notas finais	Quanic urbano : sem diferença Quanic rural : + Moderno urbano: +
Argentina (estudo de 4 países)	Idade mais baixa de matrícula em todas as classes sociais de zona urbana e rural, em especial nas zonas rurais mais pobres.	Repetência (1ª série) : Classe baixa urbana com Pré-escola: 12%, sem, 27%. Classe baixa rural com Pré-escola 36%, sem 77%.	Habilidade de leitura e escrita significativamente mais alta para pré-escolares (exceção feita às crianças da periferia urbana).
Bolívia (estudo de 4 países) Chile (estudo de 4 países)	Diferença mínima. Idade mais baixa em todas as classes sociais.	Sem diferença	Leitura e escrita: diferença mínima Leitura e escrita: diferença mínima

País/ Programa	Maturidade	Progressão	Desempenho								
Colômbia (estudo de 4 países)	Repetência na classe baixa urbana: com pré-escola 10%; sem, 22%.	Sem diferença	Leitura e escrita: diferença mínima								
Brasil, Fortaleza		Repetência na 1ª série: com Jardim da Infância, 36%; sem, 66% (maiores benefícios para as meninas).									
Peru (PRONOEI)	Idade mais baixa	Sem diferença nas notas da 1ª e 2ª séries	Sem diferença em notas ou resultados dos testes de habilidade especial em Matemática e Linguagem								
Chile (PPH)			<p>Porcentagem de bom desempenho</p> <table border="0"> <tr> <td>PPH</td> <td>Outros</td> </tr> <tr> <td>71</td> <td>39</td> </tr> <tr> <td>+</td> <td></td> </tr> <tr> <td>+</td> <td></td> </tr> </table>	PPH	Outros	71	39	+		+	
PPH	Outros										
71	39										
+											
+											
Colômbia	Maturidade na 1ª série: PROMESA, 100%; não-PROMESA, 87%.	83 do PROMESA passaram para 2ª série contra 77 Não-PROMESA. 73 do PROMESA passaram para 3ª série contra 44 Não-PROMESA. 60 do PROMESA passaram para 4ª série contra 30 Não-PROMESA.	<p>Notas do Professor</p> <p>Desenhar um homem</p> <p>Avaliação dos pais</p>								
Brasil, Alagoas		Evasão na 1ª série: 18 do PROAPE contra 14 Não-PROAPE. Repetência: 9 do PROAPE contra 33 Não-PROAPE. Evasão + Repetência: 27 do PROAPE contra 47 Não-PROAPE									
Brasil (CEAPE)		Repetência na 1ª série: 26% do CEAPE contra 44% Não-CEAPE Repetência na 2ª série: 06% do CEAPE contra 26% Não-CEAPE									

# **Avaliação e implementação de programas de qualidade em educação infantil: metodologias, critérios e resultados**

14

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Aidê Cançado Almeida  
Judith M. Burdon  
Marien Peggy M. de Pérez

**Coordenação:**

Mercedes Victoria Ramos Calleja

# AVALIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIAS, CRITÉRIOS E RESULTADOS. A EXPERIÊNCIA DE BELO HORIZONTE.

Aidê Cançado Almeida<sup>10</sup>

## Introdução

Belo Horizonte é a terceira capital do Brasil, com uma população em torno de 2.300.000 habitantes. Segundo o Censo Demográfico/1991, 267.794 são crianças na faixa de zero a seis anos. Dessas, 65% vivem em famílias cujos chefes recebem até dois salários mínimos mensais. São 175.405 crianças de zero a seis anos oriundas de famílias cujos chefes auferem até dois salários mínimos mensais. O atendimento de creches conveniadas atinge aproximadamente 10% dessas crianças.

"Nas pré-escolas, se considerarmos as redes municipal, estadual e particular, o atendimento é mais significativo. Em 1993, 27,5% do total de 167.058 crianças de quatro a seis anos freqüentaram essas três redes" (45.940 crianças). O município foi responsável por 18,3% das vagas oferecidas pelas redes pública e particular (item n° 1 da bibliografia). No total, 24% das crianças de zero a seis anos estão freqüentando creches e/ou pré-escolas. É importante explicitar que em Belo Horizonte não temos rede pública de creches, nem municipal, nem estadual.

A partir daqui, passarei a considerar apenas a realidade de atendimento do Município. São duas redes municipais de atendimento (pré-escolas municipais e creches conveniadas) que apresentam características bastante diferenciadas quanto à sua vinculação institucional, faixa etária do público atendido, tempo de permanência das crianças, formação dos profissionais que lidam diretamente com as crianças, rede física e equipamentos disponíveis, organização e quadro de pessoal.

As creches atendem crianças na faixa de zero a seis anos, sendo que 72% delas freqüentam em tempo integral. É importante ressaltar que 60% das crianças atendidas em creches estão na faixa de quatro a seis anos. As creches constituem assim uma rede paralela de educação pré-escolar, vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, destinada às crianças de baixa renda. Uma parte das creches (40%) atende ainda crianças e adolescentes na faixa de sete a quatorze anos, em caráter complementar à escola. As pré-escolas, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, atendem, em regime parcial, crianças de quatro a seis anos (em 1994, eram 8.337 crianças freqüentando pré-escolas municipais). Do total de 25.800 crianças assistidas nas redes municipais, 18.800 (73%) estão na faixa de quatro a seis anos.

"As creches tiveram uma expansão significativa a partir do final dos anos 70, nascendo da organização de movimentos populares, em especial da organização de mulheres que, para terem sua inserção garantida no mercado de trabalho, necessitavam de espaços seguros para deixarem seus filhos. São, basicamente, creches filantrópicas e comunitárias, algumas com características de organização familiar. É um campo de instituições muito diferenciado e desigual, que vem conquistando avanços importantes no reconhecimento social do caráter educativo de suas práticas junto às crianças e famílias, tendo se mobilizado, junto com outras forças, para que tais conquistas fossem incorporadas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (1990)". (item n° 5 da bibliografia).

Os primeiros convênios assinados entre Prefeitura Municipal e creches datam de 1983. Respondendo a demandas crescentes, os convênios passaram, em 1991, a atingir 94 creches e, em 1993, quando assumimos a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, eram 139 creches conveniadas. Atualmente, são 160 creches conveniadas (68% das creches existentes em Belo Horizonte). A rede conveniada atende 17.400 crianças (destas, 13.703 são conveniadas, o que representa um índice de cobertura de 79%). Embora os convênios datem de 1983, foram muitas as lutas para que se conseguisse estabelecer o *per capita* e garantir os repasses, em dia, dos convênios. Atualmente concebemos os convênios como uma relação de parceria entre entidades e Prefeitura de Belo Horizonte, para prestação de serviços às crianças e às famílias.

Segundo dados de 1995, 76% das creches celebram convênios com mais de uma entidade. Embora a Prefeitura de Belo Horizonte seja o maior financiador da rede, são muitas as instituições de financiamento atuando nessa área. As agências financiadoras não têm um padrão de exigências. Cada agência tem sua

Mestre em Educação pela Universidade Paris VIII/Saint-Denis - Diretora do Departamento de Políticas para a Criança e o Adolescente, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social/Prefeitura de Belo Horizonte, período 1994/1996.

forma de controlar o uso do dinheiro. Além disso, as creches utilizam outras fontes de recurso para financiar suas atividades. A cobrança de mensalidades das famílias é feita por 85% das creches, que sobrevivem também de doações, sendo essa fonte de recursos bastante significativa (79% recebem doações em gêneros e 47% recebem doações em dinheiro).

### **Implantação dos programas de qualidade**

#### **O atendimento à criança pequena em creches de Belo Horizonte - situação encontrada em 1993.**

Em 1993, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, em parceria com diversas entidades, realizou o "Diagnóstico da Rede de Creches Conveniadas de Belo Horizonte". O objetivo era conhecer a situação do atendimento, obter informações sobre o serviço prestado às crianças nos aspectos alimentação, abastecimento e saúde, sobre os profissionais que lidam diretamente com as crianças, as relações da creche com a comunidade, levantando demandas dos profissionais de creche e subsídios para elaboração de uma política de educação infantil para Belo Horizonte.

Os dados mostraram uma rede de atendimento muito desigual (para maiores detalhes, ver item nº 4 da bibliografia). O governo municipal, ao colocar a criança e o adolescente como centro de suas preocupações, priorizou a intervenção nas desigualdades. No caso da educação infantil, optou-se pelo investimento na rede conveniada.

O desafio colocado era o de implementar uma política municipal de educação infantil comprometida com a qualidade do atendimento, articulada com vários setores, partindo da seguinte realidade:

- não havia rede direta de creches;
- não havia critérios de conveniamento;
- não havia critérios de relacionamento entre poder público e rede conveniada;
- não havia equipes de supervisão;
- embora os recursos de conveniamento viessem da Educação, nessa Secretaria não havia sequer um Setor de Educação Infantil. A única relação que a Secretaria Municipal de Educação estabelecia com a rede era o convênio de cessão de professores para turmas de pré que funcionavam dentro das creches (Programa "Adote um Pré");
- o Programa de Creches estava vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, sem articulação com outros programas ou setores. Contava apenas com dois técnicos e dois estagiários, que faziam visitas à rede para apurar denúncias. Havia um arquivo contendo informações sobre cada creche (localização, atendimento e espaço físico) e alguns relatórios de visitas realizadas.

A tarefa parecia-nos grande demais para realizarmos sozinhos. Fazia-se necessário articular parcerias governamentais e não-governamentais para negociação, planejamento, implantação e avaliação de programas de qualidade nas creches.

### **Prioridades estabelecidas e critérios adotados**

Numa rede que se caracteriza sobretudo por ações isoladas, fragmentadas e descontínuas, e pela desigualdade, multiplicidade e diversidade de situações, iniciativas e concepções, estabelecemos como objetivo *melhorar e garantir a qualidade do cuidado, socialização e educação da criança de zero a seis anos em creches*, implantando programas que promovam a equidade, articulados numa política global de educação infantil que envolva diversos setores governamentais (item nº 1 da bibliografia).

Alguns importantes passos foram dados :

1. fortalecimento da política de convênios, através de:
  - definição de critérios objetivos de conveniamento - "aplicáveis, adequados e não discriminatórios" - que observem a especificidade do serviço e a melhoria de sua qualidade;
  - compromisso com o aumento dos repasses às creches conveniadas;
  - responsabilização do poder público com a qualidade dos serviços prestados às crianças em creches;
2. constituição da Comissão Municipal de Política de Educação Infantil, envolvendo as Secretarias de Planejamento, Educação, Desenvolvimento Social, Abastecimento, Saúde, e a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), para elaboração do "Programa Criança Cidadã - Política Municipal de Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas)". Esse documento foi elaborado em 1994, após ampla discussão e definição das funções e das políticas pertinentes aos diferentes setores. Todos os programas propostos tiveram como referenciais os dados do diagnóstico, incorporaram demandas do Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) - movimento representativo das creches de Belo Horizonte - e tinham, em comum, propor formação e acompanhamento na rede conveniada. Esses programas foram



progressivamente implantados, ao longo dos últimos dois anos. São eles: "Gerente Comunitário - Formação em Gerenciamento e Planejamento" (AMAS, Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva e Nutrição/UFMG (NESCON), MLPC, SMDS), "Cultura e Recreação em Creches" (SMDS, Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE) - Apoio Comitê dos Trabalhadores da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), "Criança no Parque" (Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SMMA) - Parque das Mangabeiras), "Tijolo com Tijolo - Reforma e Ampliação do Espaço Físico de Creches" (AMAS, em parceria com a iniciativa privada), "Adote um Pré" (SMED), Implantação de Brinquedotecas (AMAS), "Programa de Promoção da Saúde da Criança em Creche" Secretaria Municipal de Saúde (SMSA), "Alimentação nas Creches" Secretaria Municipal de Abastecimento (SMAB). É importante esclarecer que não se trata de projetos isolados; mas articulados numa política global de educação infantil expressa em Programa de Governo, definido a partir da decisão de inverter prioridades e de priorizar a criança e o adolescente, investindo na rede conveniada, e responsabilizando os vários setores governamentais com a qualidade do atendimento à criança pequena em Belo Horizonte;

3. articulação de um amplo projeto de formação de técnicos e de profissionais de creche. Compreendendo que a melhoria das creches exigia investimentos sérios do poder público municipal, em março de 1994 iniciamos o projeto "Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte". "Esse projeto congregou parcerias importantes, tanto pela competência técnica, quanto pelo compromisso político com os direitos das crianças e trabalhadores de creche, tendo obtido apoio financeiro da Fundação VITAE. A Equipe de Pesquisas sobre Creche da Fundação Carlos Chagas - SP, coordenada pelas professoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP) e a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE), assinaram convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, através das Secretarias de Educação e de Desenvolvimento Social, estabelecendo metas para intervir, de forma regular e sistemática, na formação dos educadores das creches conveniadas" e de técnicos responsáveis pelo acompanhamento e supervisão às creches, (item nº 5 da bibliografia).
4. definição de uma política de supervisão a creches e pré-escolas, a partir da discussão do que se entende por supervisão, estabelecendo estratégias de intervenção nas desigualdades, garantindo melhoria da qualidade dos serviços prestados à criança pequena;
5. articulação com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, (CMDCA), instância definidora da política nessa área, participando de fóruns e de comissões, contribuindo para a definição de critérios de qualidade, fluxos de informação, quando os direitos das crianças são violados, atualização de dados da rede de atendimento, reordenamento da rede de atendimento e da política global de educação infantil no município.

Reconhecendo que os critérios contidos na publicação do MEC ("Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" - item nº 6 da bibliografia) são extremamente adequados a nossa rede de atendimento e de fato orientam a ação supervisora na rede conveniada. optamos por priorizar alguns, que deveriam ser discutidos e aprovados por consenso, com toda a rede, desenvolvidos em momentos de formação e de supervisão, buscando potencializar a compreensão, divulgação e consolidação de alguns mínimos na rede, e contribuir para a avaliação de programas mais recentemente implantados. Explicitamos esses critérios, dando referenciais claros e alcançáveis para sua implementação. Para 1995/1996 estabelecemos como prioridade:

- melhoria da alimentação nas creches, das condições de acondicionamento dos alimentos, de manipulação dos mesmos e elaboração de cardápio com balanceamento das refeições para todas as creches;
- implantação do "Programa de Promoção da Saúde da Criança em Creche" (item nº 10 da bibliografia);
- inserir em todos os programas de formação a discussão sobre "o brincar na creche", em especial nas creches de supervisão sistemática (formação em serviço);
- negociar com as creches a melhoria da razão adulto-criança (estabelecemos referenciais discriminados por faixa etária, obedecendo à resolução 019/95 do CMDCA (item nº 7 da bibliografia);
- orientar as creches para que funcionem segundo a capacidade de atendimento (estabelecemos referencial aceitável do número de crianças por m<sup>2</sup>, considerando o tamanho dos espaços abertos e fechados disponíveis para as crianças);
- orientar e negociar com as creches a regularização da situação trabalhista de seus funcionários;
- negociar com as creches a contratação de um coordenador, priorizando a função pedagógica.

## **Implantação: metodologia e avaliação**

A implantação da política municipal de educação infantil, em creches e pré-escolas, vem sendo feita através de:

- reestruturação da SMDS com criação, em 1994, do Departamento de Políticas para a Criança e o Adolescente; criação do Serviço de Educação Infantil na SMED e do "Programa Pé-de-Moleque" na SMAB, que contempla as creches conveniadas;
- articulação intersecretarial, com ampla discussão e participação de todos os níveis e setores, para definição de cada Programa, negociação de sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- reuniões periódicas com o MLPC para definição das estratégias de implantação da política municipal, dos Programas de "Saúde" e de "Alimentação", e para elaboração de estudo do custo de manutenção da criança de zero a seis anos atendida em tempo integral em creches conveniadas de Belo Horizonte (item nº 12 da bibliografia).
- constituição e formação de equipes técnicas inter-setoriais e multidisciplinares de supervisão, apoio e assessoramento a creches conveniadas e pré-escolas municipais;
- formação de comissões inter-setoriais regionalizadas e elaboração de Planos Anuais de Ação Integrada Regionalizada;
- Seminários Anuais de Supervisão Integrada, que reúnem todos os técnicos da área governamental envolvidos no acompanhamento à rede, para avaliação e planejamento das ações;
- constituição dos fóruns regionalizados, que se reúnem a cada trimestre, compostos pelos representantes das entidades conveniadas e de setores comprometidos com as políticas para crianças e adolescentes em Belo Horizonte. Esses fóruns são instâncias de formação, articulação, avaliação e planejamento das políticas de educação infantil. Nesses fóruns são discutidos os critérios de qualidade que devem nortear o trabalho com crianças, definidas prioridades regionais, articulados os setores com atuação regionalizada na rede conveniada, discutidos e avaliados os Programas desenvolvidos na rede;
- apresentação, nos fóruns regionalizados, dos dados do diagnóstico/1993 e sua atualização anual, com vistas à definição de parâmetros consensuais para a melhoria da qualidade dos serviços prestados às crianças em creches, adequados à realidade de cada regional;
- formação: todos os cursos oferecidos durante os anos 1995/1996 tiveram como referenciais os critérios de qualidade estabelecidos para o biênio e contidos no "Caderno Azul do MEC". O vídeo foi amplamente divulgado e discutido;
- supervisão e orientação às creches conveniadas. A supervisão é entendida como processo de formação em serviço, de assessoria e não, apenas, de fiscalização. Na supervisão, o grande desafio é construir um projeto para cada creche, partindo de um diagnóstico da situação, das concepções que permeiam o atendimento, e avançando na organização do tempo e do espaço da creche, na perspectiva de criar um ambiente lúdico em que as crianças possam vivenciar multiplicidade de experiências e de interações.

A análise da situação do atendimento em Belo Horizonte e a existência de uma equipe reduzida de supervisão na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social levou-nos, desde 1995, a priorizar, numa política de supervisão, duas estratégias de ação:

- por um lado, acompanhar sistematicamente nove creches (uma em cada regional), implementando um processo de formação em serviço orientado pelos critérios de qualidade, e acumulando experiência técnica na educação e cuidado da criança de zero a seis anos, atendida em tempo integral. Essas nove creches foram reformadas e equipadas pela AMAS, onde foram montadas brinquedotecas, e quatro delas receberam o "Projeto Cultura e Recreação em Creches" (SMDS/AMEPPE - Apoio do Comitê dos Trabalhadores da CEMIG). Nelas foi construído um projeto junto com os seus profissionais, e, através da supervisão semanal, se implementou, avaliou e planejou ações de melhoria da qualidade. Embora seja um trabalho pontual, buscou-se dar a ele um eco regional, socializando suas experiências no fórum e em encontros de formação;
- intervir em algumas unidades, em caráter de emergência, impedindo que algumas situações de atendimento permaneçam. Essa é a chamada "rede mínima", composta por 41 creches que apresentam problemas que exigem uma intervenção imediata, visando garantir padrões mínimos de atendimento. Obedecendo ao princípio da equidade, essas creches que mais necessitam de apoio técnico devem receber acompanhamento quinzenal e atenção especial dos diversos setores comprometidos com a melhoria da qualidade do atendimento naquelas conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte.

As concepções que norteiam a ação supervisora, bem como as estratégias de supervisão, foram desenvolvidas no âmbito do Projeto "Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte", e estão expressas em documento (item nº 13 da bibliografia).

A constituição recente de uma rede de supervisão na Secretaria Municipal de Educação abre novas perspectivas no tocante ao acompanhamento sistemático à rede, pela possibilidade de rápida intervenção na rede mínima, pela ampliação da supervisão sistemática e, também, pela explicitação de uma ação pedagógica na rede. Uma avaliação da política de supervisão deverá ser sistematizada no início de 1997, explicitando os problemas encontrados e soluções propostas nas creches de rede mínima. Deveremos, também, avaliar quais creches já não compõem essa rede mínima e aprofundar a avaliação das experiências de creche-referência, redefinindo as estratégias de supervisão à rede conveniada de Belo Horizonte.

Nos casos das creches-referência que têm mais de um ano de acompanhamento sistemático, pudemos observar um avanço na concepção educativa do atendimento, definição das funções internas, melhoria na razão adulto-criança e incorporação, no cotidiano, de práticas que revelam conhecimento dos critérios de qualidade contidos no "Caderno Azul do MEC". Falta, no entanto, definir uma linha pedagógica de orientação às creches, organizando a proposta em torno de concepções, currículos, atividades etc.

Atualizando dados do diagnóstico/1993:

Analisando os dados da rede conveniada, atualizados em outubro de 1995, e comparando-os com dados do "Diagnóstico/1993", pudemos constatar alguns avanços importantes, embora alguns problemas persistam.

Em 1995, constatamos aumento do número de coordenadores na rede conveniada. Embora as funções de coordenação administrativa e pedagógica não estejam, em muitas creches, definidas e claras, apenas 12% das creches não têm nenhum coordenador. Nesses casos, as creches contam com um apoio administrativo que, na prática, assume as funções de coordenador administrativo. Por outro lado, 10% das creches contam com as duas coordenações. É interessante notar que, nas regionais onde o processo de supervisão iniciou-se mais cedo, e onde dados do diagnóstico vêm sendo atualizados e discutidos com as entidades (nos fóruns regionalizados), há maior concentração de dois coordenadores por entidade.

Constatamos que 67% das creches dispõem do "apoio administrativo". Somando-se ao percentual de creches que dispõem do coordenador, temos uma concentração de funções na área administrativa, demonstrando uma preocupação da creche com a sua organização. Essa situação é reflexo de um processo de supervisão explicitamente preocupado com a organização do equipamento e do Projeto "Gerente Comunitário" que, em dois anos de formação, vem sensibilizando e preparando creches para planejar suas ações e se organizar internamente (através do controle de frequência, prontuário atualizado, regimento interno, atualização do estatuto, organização do livro-caixa, dentre outros). Em 1995, 97% das creches afirmam manter prontuários atualizados, 66% afirmam ter regimento interno e 96% afirmam manter controle de frequência das crianças.

Quanto aos níveis de remuneração dos profissionais:

- Se em 1993 mais de 50% dos profissionais recebia um salário mínimo, a situação foi significativamente alterada. Em 1995, 78% dos profissionais recebiam mais de um salário mínimo, sendo que 22% recebiam acima de dois mínimos. Apenas 20% dos profissionais recebiam o salário mínimo. A categoria mais bem remunerada é a dos coordenadores. Os educadores<sup>1</sup> acompanham a média da remuneração dos demais profissionais, o que demonstra uma tendência, na creche, a igualar o salário do educador ao dos demais profissionais.
- Por outro lado, se em 1993 a porcentagem de profissionais registrada era de 52%, em 1995, passou para 71%, e o maior índice de regularização de situação trabalhista foi na categoria dos educadores (média de 75%, sendo que em duas regionais esse percentual é superior a 90%). A média de não registrados era de 33% em 1993. Em 1995, caiu para 20%, sendo a categoria dos coordenadores a que apresenta maior índice de situação não regular de trabalho.

Essa evolução da situação do educador de creche era esperada, pelos três motivos expostos a seguir:

1. implantação de uma política de convênio comprometida com o aumento progressivo dos repasses (em espécie, em gêneros e em serviços), de forma a garantir regularização da situação trabalhista e melhoria da qualidade do serviço prestado à criança em creche. Um primeiro compromisso foi com o repasse, em dia, dos convênios, além do aumento em 50% do *per capita* e da incorporação, em convênio, da 13ª parcela. A distribuição da alimentação, a partir de setembro de 1995, também contribuiu para que as creches pudessem disponibilizar mais recursos para investir na qualidade do atendimento;
2. some-se a isso uma política de formação que implica na valorização do educador infantil. Nesse sentido, duas vertentes de formação foram implementadas pelo Projeto "Formação do Educador Infantil de Belo

Chamo aqui de educadores os profissionais que, na creche, lidam diretamente com a criança, mesmo que muitos deles não se autodenominem "educadores".

Horizonte" (Fundação Carlos Chagas (FCC) - Prefeitura de Belo Horizonte - IRHJP - AMEPPE), com apoio VITAE:

- "curso regular de qualificação profissional do educador de creche/similar (nível de 1º grau), integrado a supletivo de ensino fundamental (5ª a 8ª série)". Em 1995, duas turmas foram implantadas na rede municipal de ensino e, em 1996, houve expansão de mais duas turmas ;
  - "Semanas Creche Viva", cursos de curta duração, regionalizados e periódicos, para todos os educadores de creche. Essa modalidade de formação foi implantada em 1995, sob coordenação da AMEPPE, organização não-governamental com longa tradição em assessoria e formação de educadores de creches comunitárias. Até março de 1997, serão atingidos 1.200 profissionais. As "Semanas Creche Viva" congregam profissionais dos diferentes setores hoje comprometidos com a educação infantil em Belo Horizonte (Secretaria de Educação, Desenvolvimento Social, Saúde, Abastecimento, Esportes e Cultura), além de profissionais da AMEPPE. O pano de fundo desse processo de formação são os "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças";
3. atuação de movimentos sociais organizados, como o MLPC e o GAPEI (Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil), que contribuem para a discussão da valorização do profissional de creche e sua formação.

Quanto ao grau de escolaridade, o único percentual que alterou significativamente em relação a 1993 foi o de profissionais que buscam aprimorar sua formação, freqüentando o 1º, o 2º ou o 3º grau. Essa média era, em 1993, de 9,5% para o total dos profissionais, tendo subido em 95 para 17%.

Em 1993, a média de educadores de creche complementando escolaridade era de 14%. Em 1995, passou para 22%. O percentual que mais cresceu (mais de 100%) foi o de educadores complementando o 1º grau; mas o de educadores freqüentando o 2º grau também aumentou.

Em 1995, tínhamos apenas duas turmas de supletivo funcionando, mas tínhamos 90 educadores cursando o 1º grau e mais 97 cursando o 2º grau (num total de 921 educadores na rede). Isso demonstra que o curso supletivo e toda a discussão sobre a valorização profissional teve um impacto na busca de alternativas de formação e de elevação de escolaridade por parte dos educadores. É interessante atualizar esse dado para 1997, pois, além do fato de que mais duas turmas de supletivo foram abertas em 1996, duas turmas de educadoras se formam no supletivo em dezembro de 1996.

Por outro lado, preocupa-nos o fato de que as creches continuam contratando profissionais com 1º grau incompleto. A porcentagem de profissionais com 1º grau incompleto praticamente não alterou desde 1993 (30%).

A jornada semanal de trabalho é ainda grande. Segundo dados de 1995, 39% dos profissionais trabalham mais de quarenta horas semanais, sendo os coordenadores administrativos e os profissionais da limpeza os que mais contribuem para a elevação dessa média. Os maiores percentuais de profissionais, que trabalham até trinta horas semanais, são os de orientação pedagógica e do apoio administrativo. A razão adulto-criança permanece a mesma em relação a 1993, ou seja, em média nove crianças por adulto e dezessete, por educador. Podemos então concluir que os aumentos nos repasses de convênio foram revertidos em aumento de salário e regularização de situação trabalhista e não na contratação de mais educadores, o que significaria melhores condições de trabalho para os educadores da rede.

Preocupa-nos, ainda, o alto índice de rotatividade desses profissionais, praticamente o mesmo de 1993 (25% ao ano), sendo que o maior índice recai exatamente sobre os educadores (32%).

Uma ampla discussão deve ser feita com os dirigentes de creche sobre a importância da diferenciação salarial do educador de creche e da definição de melhores condições de trabalho (aumentar a razão adulto/criança, aquisição de materiais e brinquedos) e de situação profissional (regularização de situação trabalhista, redução da jornada de trabalho etc). Além disso, pode ser pensado um incentivo financeiro para o educador a cada etapa de escolaridade vencida, de forma a que esses cursos não sirvam de "estímulo" à rotatividade.

Cabe, ainda, avaliar como a formação (curso supletivo) tem contribuído para a permanência do educador na função e para a mudança na relação do educador com a criança. Uma avaliação do Projeto "Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte" está sendo feita, em duas perspectivas:

- na perspectiva institucional, dos diversos parceiros do projeto;

<sup>112</sup> Importante esclarecer que o Projeto não defende que a formação do educador de creche seja a nível de 1º grau, mas entende que essa proposta é adequada e necessária tendo em vista a realidade do atendimento realizado na rede hoje. A proposta de regulamentação da formação do educador infantil de creche/similar em nível de ensino fundamental foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação/MG, em abril de 1996. É marco histórico da educação infantil no Brasil.

- na perspectiva do aluno e da creche.
- Alguns dos programas implementados, como "Alimentação em Creches", "Cultura e Recreação" e "Promoção da Saúde da Criança em Creches" estão em processo de avaliação. Outros foram avaliados durante 1996, como "Gerente Comunitário", "Adote um Pré" e "Supervisão Integrada". Resultados interessantes vêm sendo constatados na melhoria da qualidade dos serviços prestados à criança pequena em creches, em especial, nos equipamentos que foram acompanhados sistematicamente, através da supervisão.

#### Considerações finais

- Se antes a rede se caracterizava por uma desarticulação, foi promovida ampla articulação tanto no nível local (creches, outros equipamentos, instituições e Administrações Regionais) quanto no nível central (entre os setores e as instâncias municipais coordenadoras e executoras da Política Municipal de Educação Infantil);
- vem sendo promovida articulação das instituições de financiamento, assessoria, apoio e formação à rede de creches em Belo Horizonte, sob coordenação do CMDCA. Essa ação envolve as três esferas de governo (municipal, estadual e federal) e as ONG que atuam na rede de atendimento à criança e adolescente de Belo Horizonte, e pretende normatizar as ações nessa área, apontando para uma Política Articulada de Educação Infantil em Belo Horizonte;
- entendendo a melhoria da qualidade como um processo progressivo, demos passos iniciais importantes para a consolidação da política municipal de educação infantil e para a valorização do profissional de creche;
- essa experiência representa um marco em Belo Horizonte: pela primeira vez o município constituiu equipes de supervisão, apoio, assessoria e formação, promovendo um amplo debate inter-setorial sobre a educação infantil no município;
- a definição de fluxos de informação para acompanhamento, controle e avaliação da saúde da criança atendida em creche nos parece fundamental para a definitiva implantação do "Programa de Promoção da Saúde da Criança em Creche";
- o acompanhamento sistemático de toda a rede, com equipes formadas, acreditamos ser uma estratégia correta de supervisão, pelo seu potencial de formação em serviço;
- é necessário investir mais recursos na rede conveniada de Belo Horizonte. A municipalização das ações precisa ser acompanhada da municipalização de recursos. A implantação da Lei Orgânica da Assistência Social, com constituição do "Conselho", do "Fundo" e com a elaboração do "Plano Municipal de Assistência Social", abre perspectivas para uma ação de financiamento coordenada pelo município. Mesmo sendo a rede de creches assumida pela Educação, devemos discutir a participação da "Educação Infantil" no Fundo Municipal de Assistência Social, uma vez que o atendimento em tempo integral a crianças em creches tem uma componente de assistência. Parece-nos também de fundamental importância que essas crianças atendidas em creche sejam reconhecidas pela FAE e tenham direito a alimentação variada e balanceada (em Belo Horizonte, a fonte dos recursos destinados ao "Programa de Alimentação em Creches" é, exclusivamente, municipal);
- a negociação e o planejamento dos Programas que compõem a Política Municipal de Educação Infantil deve ser feita envolvendo os vários setores municipais de nível central (responsáveis pela elaboração e execução das políticas). Essa etapa inicial de definição das políticas na área da educação infantil em Belo Horizonte foi extremamente importante para a efetiva implementação do "Programa Criança Cidadã". A existência de uma política articulada de nível central é o "sinal verde" para a articulação dos serviços a nível local e, portanto, para a efetiva implementação dos Programas que norteiam a Política Municipal de Educação Infantil;
- a Educação (nível nacional) definiu diretrizes na área da educação infantil e, ao considerar as creches como de caráter educativo, estabeleceu critérios de qualidade de atendimento. Em Belo Horizonte, devemos avançar no sentido da passagem da rede conveniada para a Secretaria Municipal de Educação, promovendo e facilitando a articulação dessa rede com o primeiro grau do ensino fundamental;
- o grande desafio que temos a enfrentar, em relação ao objetivo de promover a melhoria da qualidade dos serviços prestados às crianças atendidas em creches conveniadas, é o de estabelecer critérios através dos quais possamos avaliar a melhoria da qualidade obtida com a implementação dos Programas municipais.

## **Bibliografia**

- BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal/Comissão Municipal de Política de Educação Infantil. *Programa Criança Cidadã - Política Municipal de Educação Infantil: Creches e Pré-Escolas*. Belo Horizonte, nov/1994, 39p.
- BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal, *Revista Criança Cidadã*. Belo Horizonte, dez/1995, 34p.
- BELO HORIZONTE, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Diagnóstico: Crianças e Adolescentes em Belo Horizonte*. Dez/1994, Série Reconstruindo a Cidadania, volume 2, 148p.
- MEC/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e PB H/Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Diagnóstico das Creches Conveniadas com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, set/1993, 56p.
- Creches em Belo Horizonte: os desafios de uma nova proposta (Entrevista com Aidê Cançado Almeida). *Revista Infância na Ciranda da Educação* n° 2, CAPE/SMED. Belo Horizonte, abril de 1996, pp. 9/15.
- CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/S EF/COEDI. 1995, 40p.
- BELO HORIZONTE, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Rede de Atendimento a Crianças e Adolescentes*. Série Construindo a Cidadania. Belo Horizonte, out/1996, 69p. (no prelo)
- BELO HORIZONTE, PBH/Secretaria Municipal de Educação. *Curso Regular de Qualificação Profissional de Educador Infantil em Nível de Ensino Fundamental - Plano Administrativo-Pedagógico*. Belo Horizonte, junho de 1996, 28p.
- BELO HORIZONTE, PBH/Secretaria Municipal de Abastecimento e Secretaria Municipal de Saúde - Documento: *Normas Conjuntas para Controle de Qualidade dos Alimentos*. Belo Horizonte, 1995, 7p.
- BELO HORIZONTE, PBH/Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Política de Promoção da Saúde da Criança Atendida na Rede de Creches Conveniadas com a PBH/SMDS*. Belo Horizonte, novembro/1995, 8p.
- BAHIA, Sistema Único de Saúde, Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, Departamento de Assistência à Saúde, Coordenação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Divisão de Programas de Saúde. *Assistência à Saúde da Criança em Creche: Manual de Instrução e Orientação Técnica*. Salvador: Divisão de Comunicação e Documentação, 1996, 38p.
- MOVIMENTO DE LUTA PRÓ-CRECHES E PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Relatório de Levantamento de Custo do Atendimento em Creches Comunitárias de Belo Horizonte*. Dez. 1996.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Departamento de Políticas para a Criança e o Adolescente. *A Supervisão Numa Política De Formação: Proposta para a Rede de Creches Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte*. Dez/1996, 16p.

## **A LEGISLAÇÃO E A QUALIDADE DA ATENÇÃO À CRIANÇA NA AUSTRÁLIA**

*Judith M. Burdon*

### **Crianças na primeira infância e a educação nos primeiros anos na Austrália**

Em 1994, a taxa de participação de mulheres australianas com filhos até cinco anos de idade na força de trabalho era de 44%. Destas, 25% trabalhavam em regime de tempo parcial e 14% em regime de tempo integral. Ao final de 1994, havia em torno de 240.000 vagas para atendimento infantil na Austrália e a meta do governo para 1997 é oferecer 300.000 vagas.

A maior parte das crianças de quatro anos tem acesso a períodos de educação pré-escolar no ano anterior ao de seu ingresso na escola (90% em regime de meio-expediente, durante cinco dias por semana). No entanto, isso não é tudo de que necessitam as mulheres que trabalham e têm filhos pequenos ou aquelas cujo horário de trabalho não coincide com o turno de educação pré-escolar.

O atendimento à criança é da maior importância para muitas famílias na Austrália e, também, para o governo, uma vez que a questão da educação infantil está ligada a estratégias de emprego e participação no

mercado de trabalho. Este texto pretende apresentar o perfil do National Childcare Accreditation System ( Sistema Nacional de Credenciamento de Instituições de Atendimento Infantil) na Austrália e fornecer alguns detalhes de sua forma de funcionamento.

### **Uma breve história da educação infantil na Austrália**

De certa forma, pode-se dizer que não havia educação infantil na Austrália antes de 1972, quando foi aprovado o Ato de Atendimento infantil, como decorrência de uma medida que buscava reduzir o *déficit* da força de trabalho existente na época. Sua estratégia consistia em aumentar o número de oferta de vagas de atendimento diário às crianças a um custo razoável para as famílias. Para assegurar a manutenção de um padrão de qualidade aceitável da oferta e, também, para que o serviço fosse acessível às famílias, o governo decidiu subsidiar o custo de 75% dos profissionais qualificados que integravam a equipe de trabalho (professores e enfermeiras).

### **Um fundo para a educação infantil**

Pelo *Child Care Act* (Ato de Atendimento infantil) de 1972, o programa de atenção infantil do governo seria implementado por meio de financiamentos a organizações não-lucrativas, encarregadas de serviços de atenção à criança. O Ato ficou conhecido como subsídio do governo ou comunitário e excluía todas as formas de educação infantil que buscassem lucro, como ocorre no setor de ensino particular.

O apoio do governo na criação e funcionamento desses serviços na Austrália era feito, em geral, mediante a forma de subsídios (às vezes divididos com os estados) do custo operacional dos centros (com cálculo de custo *per capita*). A partir do início dos anos 80, foi criado um sistema formalizado de subsídios das mensalidades, que levava em conta a receita familiar e substituía o sistema anterior de subsídios baseado nos salários da equipe qualificada.

O "auxílio na mensalidade", como ficou conhecido, obedece a uma escala gradativa, e é suspenso quando a receita da família aproxima-se de A\$ 50.000. Em torno de 184.000 famílias recebem alguma redução da despesa com o atendimento de seus filhos através da *Childcare Assistance*. Uma certa taxa é sempre paga, mesmo por aqueles que são indicados para receber a mais alta percentagem de subsídio, por estarem desempregados ou por serem estudantes ou estagiários. Em 1993, o termo "auxílio na mensalidade" ficou conhecido como *Childcare Assistance*. O custo médio, para atendimento em tempo integral, na Austrália, fica em torno de \$ 110 a \$ 150 por semana.

O *Commonwealth* também ofereceu um subsídio para a criação do *Family Day Care*, que conta com coordenadores assalariados e equipe de apoio. Esse programa, como opção preferencial de atenção infantil, recebeu um impulso, por parte do governo conservador, no final dos anos 70 e no início dos anos 80. Por razões ideológicas, acreditavam ser o *Family Day Care* uma forma ideal de atendimento porque evitava a separação das famílias, o que não acontecia com o atendimento oferecido nos centros. Além disso, essa era uma alternativa mais barata. Atribui-se ao *Family Day Care* um menor *status* entre as formas de atendimento, por estar baseado no âmbito doméstico e por oferecer, em princípio, um nível mais baixo de qualidade de atendimento do que os centros. Atualmente, esse programa subsidia atendimento para aproximadamente 60.000 crianças na Austrália.

Uma mudança radical a respeito de formas de atenção infantil ocorreu nos primeiros anos da década de 90, quando o subsídio foi estendido aos pais que recorriam ao setor privado. Muitos viram nessa medida uma grande ameaça à oferta de qualidade dos serviços e protestaram, dizendo que o setor privado que recebesse dinheiro público teria que assumir a responsabilidade de oferecer o mesmo padrão de qualidade dos centros. Passaram, então, a defender a criação de um sistema nacional de controle de qualidade. Em 1990, o subsídio foi estendido aos usuários do setor particular e o sistema de controle de qualidade começou a funcionar no começo de 1994.

### **Credenciamento e controle de qualidade**

O *Commonwealth* criou, em julho de 1993, o Conselho Nacional de Credenciamento de Instituições de Atendimento Infantil (NCAC). Em janeiro de 1994, o Conselho iniciou seu trabalho de implementação, administração e credenciamento dos centros de atendimento infantil em tempo integral na Austrália, como um sistema denominado oficialmente *Quality Improvement and Accreditation System*.

Faz parte do processo de credenciamento dos centros a avaliação da instituição e o decorrente reconhecimento público de que atingiu determinado padrão de qualidade. Os pais só podem concorrer ao fundo de assistência quando seus filhos freqüentam centros credenciados. Os centros que estiverem abaixo do nível exigido pelo sistema recebem treinamento adicional, oferecido pelo *Commonwealth*, além de

financiamento das despesas com medidas adotadas para atingir o nível de qualidade exigido para credenciamento.

A criação desse sistema de credenciamento fez parte de uma série de iniciativas australianas que promoveu o julgamento e a avaliação de diversos sistemas (Burdon, 1991; Kelly, 1992; McRae and Piscitelli (1989), Wanman, 1992a, 1992b).

### **Filosofia do sistema de credenciamento**

O sistema de credenciamento e desenvolvimento de qualidade baseia-se na certeza de que um centro de atendimento infantil de qualidade

1. tem uma filosofia clara e objetivos estabelecidos pela equipe profissional e pelos pais, que norteiam todas as ações do centro;
2. valoriza e respeita a individualidade de todas as crianças, inclusive daquelas com necessidades especiais;
3. considera todas as atividades em função do que oferecem para o desenvolvimento infantil;
4. promove a relação complementar entre a equipe de professores e os pais, estimulando estes últimos a participarem do centro na medida de suas possibilidades.

O princípio fundamental do sistema de credenciamento é que pais e profissionais do centro precisam trabalhar juntos para obter resultados de qualidade para a instituição e, por decorrência, para as crianças. Este é o princípio orientador do *Manual de Auto-Análise*, parte nuclear do processo de credenciamento. Na Auto-Análise, pais e equipe de professores trabalham juntos na avaliação do nível de qualidade do centro. A auto-análise fornece, à "comunidade do centro", uma base para que se empenhem em conseguir cada vez mais altos índices de qualidade.

### **Etapas do processo de credenciamento**

*Primeira etapa:* Consiste do registro do Centro no NCAC. Nesse momento, o centro recebe a Auto-Análise e o Manual de Instruções como suplementos ao Manual de Credenciamento, enviado a todos os centros da Austrália.

*Segunda Etapa -* A Auto-Análise é o núcleo do processo de credenciamento e sua parte mais importante. Fornece, a todos os que estão envolvidos com o centro, a oportunidade de expressar o que acham e o que não acham bom na forma de funcionamento da instituição e no programa oferecido às crianças. A auto-avaliação permite ao centro julgar a qualidade do atendimento que oferece ao compará-lo com os níveis de qualidade apresentados pelo Manual de Credenciamento.

Cada centro cria sua Comissão de Credenciamento, devendo incluir todas as pessoas importantes no processo, como diretor, proprietário, equipe de professores, pais, junta administrativa. Cabe a essa comissão proceder à Auto-Análise, auto-avaliação que exige uma cuidadosa apreciação do centro e de suas práticas, com revisão de funcionamento, políticas, programas, padrões vigentes e planejamentos futuros. Quando o centro percebe que conta com um razoável índice de qualidade, envia sua Auto-Análise documentada ao NCAC e solicita a visita de um supervisor externo.

Se um centro, como resultado de sua própria avaliação, conclui que o seu nível de qualidade está abaixo do exigido para credenciamento, passa a desenvolver e implementar um plano de ação para que venha a atingir o nível desejado. Em geral, os centros recebem o prazo de doze meses para tomar providências nesse sentido.

*Terceira etapa:* Consta da visita de um supervisor externo cujo objetivo é comprovar as declarações que integraram a Auto-Análise ou o plano de ações. Os supervisores são escolhidos entre um grupo de experientes profissionais da área e são treinados pelo NCAC para essa tarefa específica. O supervisor examina o relatório do centro durante sua visita de dois dias e valida o julgamento sobre seu próprio nível de qualidade. Em alguns casos, os supervisores informam no plano de ação quando ocorrerá a próxima visita. Não é o supervisor quem decide se a instituição será, ou não, credenciada, mas é ele quem fornece ao NCAC toda a documentação importante para isso.

*Quarta etapa:* Refere-se à intervenção feita por moderadores experientes e indicados para rever a documentação e fazer recomendações ao NCAC dos seguintes tipos:

- a) deve o centro ser creditado - ou não - e em que nível;
- b) avanço e adequação do plano de ação proposto.

*Quinta etapa:* Nela se dá a decisão sobre o credenciamento pelo NCAC, com base no relatório de Auto-Análise, no relatório do supervisor e na recomendação do moderador. Os centros que recebem as notas mais



altas são credenciados por longos períodos (dois ou três anos), enquanto os que apresentam um padrão mínimo de qualidade recebem credenciamento pelo período de um ano.

Centros considerados abaixo do nível exigido para credenciamento continuam participando do programa de assistência, mas assumem o compromisso de desenvolver um plano de ação com vistas a aumentar o padrão de qualidade, de acordo com o que requer o processo de credenciamento. Além disso, precisam demonstrar um avanço satisfatório na conquista de níveis mais altos de qualidade, conforme seu plano de ação.

Quando um centro não consegue realizar tal avanço após um segundo relatório do Conselho, o Ministro de Assuntos Sociais, em última instância, pode considerar a exclusão do centro do sistema de assistência ou, nos casos em que isso se aplica, do subsídio de funcionamento.

### **Evolução dos centros no processo de credenciamento**

No final de abril de 1996, cerca de 1000 centros de atendimento, dos 4000 existentes na Austrália, haviam sido credenciados; outros 450 haviam completado a Auto-Análise (segunda etapa) e aguardavam a supervisão; 1400 já estavam sendo supervisionados (terceira etapa); e outros 100 estavam em processo de moderação (quarta etapa). Além disso, alguns dos centros que haviam recebido credenciamento por apenas um ano estavam tomando as providências necessárias para melhorar seu padrão de qualidade e receber credenciamento por um período mais longo.

### **Avaliação**

Aspectos da avaliação referentes ao processo de credenciamento constam do texto "Avaliação dos programas de atendimento infantil na Austrália", apresentado neste Simpósio.

### **Bibliografia**

- BURDON, J. (1991) Accreditation of centres: A charter of quality. In M. Gold, L. Foote & A. Smith (Eds.). *The impact of policy change: Proceedings of the Fifth Early Convention*. Dunedin, N. Z.: Conference Committee.
- KELLEY, J. (1992) Voluntary accreditation: The New South Wales experience. *Australian Journal of Early Childhood*, 17(1) 10-16.
- MCCRAE, N. & PISCITELLI, B. (1989). *Voluntary Accreditation of Early Childhood Programs in Queensland*. Brisbane: Brisbane College of Advanced Education.
- WANGMAN, J. (1992a) Child care accreditation - confronting the issues. *Impact*, 22 (3) 12-13.
- WANGMAN, J. (1992b) Standards for an Australian program accreditation system: A review of program evaluation models. *Australian Journal of Early Childhood*, 17(1) 4-9.

## **SITUACIÓN DE LA PRIMERA INFÂNCIA EN EL PARAGUAY**

*Lic. Mag. Mari en Peggy M. de Pérez*

*Lic. Ramón Corvalán*

*Lic. Herenia Coronel de Cardozo*

### **Reforma educativa y educación inicial en el Paraguay: la necesidad de un diagnóstico**

Desde 1992 se elabora en el Ministerio de Educación y Cultura el Plan de Educación Escolar Básica que se decreto obligatorio el 14 de febrero de 1993. El mismo tiene como objetivo la satisfacción de las necesidades básicas de la educación y establece para la educación escolar básica una duración de 9 años, organizándola en três ciclos de estudio destinados a niños de 6 a 14 años.

Dentro del sistema educativo, la educación inicial constituye el primer nivel e incorpora a la población infantil de 0 a 5 años de edad. En términos de cobertura institucional, según la estadística educativa. *Anuario 1994*, se cuenta con 1464 instituciones en el nivel de educación pre-primaria, de las cuales 1016 (69,3%) son urbanas y 448 (30,6%) locales, son rurales; por su parte, el total de centros oficiales urbanos que prestan atención al nivel inicial llega a 502 y, a nivel privado, son 514 instituciones.

<sup>4</sup> Coordinadora, Plan Nacional para la Educación Inicial en Paraguay Asunción.

<sup>5</sup> Especialista de Educación Inicial, Universidad Nacional de Asunción - Paraguay.

Asimismo, el mayor número de instituciones se concentra en Asunción, que cuenta con 266 locales, y el Departamento Central, con 421. Los departamentos con menos cantidad de instituciones son Boquerón, con 2, y Alto Paraguay, con 5 locales. En cuanto a la modalidad no escolarizada Mita Róga, se contaba hasta 1994 con un total relativo de 420 Mita Róga en toda la República.

Por otro lado, en nuestro país no se dispone de programas adecuados (en términos de focalización, monitoreo, personal capacitado, importante índice de participación comunitaria, interacción efectiva entre familia-comunidad-escuela) que apunten a la movilización de recursos para la creación de condiciones que faciliten el desarrollo integral de la primera infancia.

Esta situación presenta, al menos, dos dimensiones problemáticas por parte del Sistema Educativo: escasa cobertura y atención a la primera infancia y ausencia de estudios investigativos sobre características de comportamiento de ese grupo poblacional en términos de condiciones de vida familiar, salud (nutrición), desarrollo intelectual y afectivo.

Ambos hechos plantean obstáculos para el planeamiento y la implementación de programas con enfoques integrales, que permitan el sano desarrollo de la primera infancia y que se apoyen en las peculiaridades contextuales, a fin de facilitar la articulación de esfuerzos y apoyos entre la familia, la comunidad y la escuela posteriormente.

Los aspectos mencionados son ampliamente apoyados por la extensa bibliografía actual que remarca la particular importancia de la primera infancia. Se la considera crítica en tramos específicos, por ejemplo, 0 a 8 años, y se enfatiza en especial la fase comprendida entre los 0 y 2 años.

Por ello, la tendencia, en cuanto a la atención, concede prioridad al fortalecimiento de los programas entre 0 y 5 años, enfatizada no sólo en términos de ahorros de costo económico, sino, además, como aumento de la productividad económica durante la vida. La evaluación de experiencias concretas en otros países permitió encontrar ahorros de costos en relación a:

- la atención del niño;
- reducción de costos escolares, porque disminuye la cantidad de problemas de aprendizaje, por lo tanto las intervenciones en clases recuperatorias son menores;
- ahorros en gastos por bienestar social;
- ahorros por un menor índice de crímenes y delincuencia en la adolescencia (por consiguiente en los costos asociados con el proceso judicial, la rehabilitación y la permanencia en prisión).

En base a lo expuesto, es posible señalar la necesidad de disponer de un diagnóstico detallado acerca de la situación de la primera infancia en Paraguay, a fin de proponer modalidades más adecuadas para la implementación de programas educativos dirigidos a dicho sector poblacional.

Esta necesidad establece un marco de interrogantes desde el cual podrían plantearse una serie de cuestiones que orientarían el desarrollo de un diagnóstico sobre la primera infancia en Paraguay, vinculado con la posibilidad de extender y adecuar la cobertura educativa en el nivel inicial y pre-escolar, con propuestas de acción nacional que respondan con urgencia a las necesidades urgentes de esta faja de edad.

### **Entre los temas que orientan al diagnóstico se destacan las siguientes:**

- 1) ¿Cuál es la situación actual del niño de 0 a 5 en Paraguay en cuanto a peso poblacional y distribución geográfica?
- 2) ¿Cuál es la proyección estimada para los próximos años de la población de 0 a 5 años en Paraguay?
- 3) ¿En qué condiciones se encuentran las zonas geográficas que albergan a dicha población en términos de vivienda, salud, educación, empleo y composición familiar?
- 4) ¿De qué manera se distribuyen las regiones en cuanto al problema de la pobreza?
- 5) ¿Qué características presenta la cobertura educativa en el nivel preescolar e inicial en dichas zonas geográficas?
- 6) ¿Cuál es la cobertura institucional por departamentos a nivel de educación preescolar e inicial?
- 7) ¿Cuáles son las características de los programas (o programa) aplicados y con qué materiales de apoyo cuentan dichos programas?
- 8) ¿Cuáles son las acciones concretas que posibilitan la capacitación del personal a cargo de la educación inicial?
- 9) ¿Qué relación existe entre la población infantil actual y la atención de la misma en relación a la educación formal e informal?
- 10) ¿Cuál es la proyección a considerar en cuanto a la formación de docentes y monitores teniendo en cuenta la población infantil actual?

### **Importancia del estudio**

En el país se carece de un diagnóstico actualizado respecto a las condiciones en que se encuentra la primera infancia en Paraguay. Esta información resulta necesaria para disponer datos que permitan distinguir aspectos críticos en el campo de la primera infancia (disponibilidad de servicios, distribución de la pobreza, regiones (o zonas) con mayores procesos de cambios, cantidad y distribución de madres trabajadoras, cantidad poblacional entre 0 a 5 años, proyección y distribución geográfica de la misma).

La puesta en marcha de ese estudio es importante porque, con la reestructuración realizada por la Reforma Educativa, los niños pre-escolares sólo se incluyen en el sistema a partir de los 5 años (siempre teniendo en cuenta características, posibilidades y disponibilidades de medios de las comunidades educativas), siendo los niños de 0 a 4 años la franja más nueva y desatendida dentro de la población total.

La población infantil total comprendida en dicho tramo de edad, según los datos estadísticos de 1994, ascendía a 730.555; ese año se matricularon 9.428 niños en la etapa de educación inicial, cantidad que representa apenas el 1,2% del total.

No se cuenta con un relevamiento estadístico actualizado de la situación del niño de 0 a 5 años, dado que la atención a la misma se mantiene todavía, en algunos casos dentro de un ámbito informal donde no se incluyen datos estadísticos ni se aborda la situación del niño desde una dimensión psicosocial del desarrollo.

### **Conclusiones preliminares**

Las estadísticas sociales muestran que la situación de la primera infancia, comprendida dentro del contexto socio-económico-cultural, se caracteriza por no haber sido objeto de atención hasta este momento en Paraguay.

En noviembre de 1991 se dio a conocer un documento denominado Plan Nacional de Lucha por la Infancia: desarrollo humano, consolidación democrática, elaborado por el comité de coordinación del Programa de Cooperación Paraguay - UNICEF. En 1996 se difunde otro documento preparado por la Secretaría de Acción Social de la Presidencia de la República con el nombre de Plan Estadístico de Desarrollo Social, que propone "un cambio radical en el enfoque de las políticas sociales".

Anteriormente, los sucesivos modelos de desarrollo adoptados por Paraguay a lo largo de su historia tuvieron dos rasgos fundamentales: énfasis en la producción del sector agropecuario y florestal, y ausencia del conjunto social como objetivo explícito de las políticas públicas.

Es importante reconocer que el desarrollo económico no puede ser considerado sin acompañamiento de la dimensión social. Esta afirmación es fácilmente corroborada por la situación que vive el país en cuanto a necesidades básicas insatisfechas.

Hacia mediados de 1980 se inicia un proceso de ruptura de la unidad familiar, cuando hombres y padres de familia inician la migración hacia los polos de desarrollo y las mujeres permanecen en los "valles". Esto ha ocasionado la pérdida de las identidades comunitarias grupales, proceso que se identifica en sus niveles de inseguridad por lo que no ha tenido el acompañamiento de los sistemas de salud, educación y de generación de empleos necesarios en las comunidades y próximos a las familias.

Por otra parte, dentro de la región, el Paraguay es el que posee la mayor tasa poblacional, (3,2%) su población de 0 a 19 años constituye el 52% de la población total. La población de la primera infancia de 0 a 4 años estimada para el 2.000 será el 14% aproximadamente y la de 5 a 9 años, 13,2%.

Sin embargo, se observan y se registran señales de preocupación y de cambio intentando la implementación de nuevos sistemas de gestión a nivel de política social: la Reforma Educativa, el Sistema Nacional de Salud, la formulación del Plan Nacional de Acción por la Infancia, el ansiado Plan Nacional de Acción Social y ésta investigación que permitirá la focalización, organización, planificación, coordinación y evaluación de propuestas educativas dirigidas a la primera infancia. Esto nos alienta a pensar que el niño pequeño es un "sujeto" digno de consideración.

Dentro del contexto señalado, la situación actual del niño de 0 a 4 años posee ciertas características:

- a) En el campo de la salud persisten algunos indicadores preocupantes (desnutrición, mortalidad infantil), con logros producidos en ciertos sectores (ej.: efectivas campañas de vacunación). El criterio operativo en el campo de las intervenciones en salud aún se basa en la disminución de factores de riesgo. Los conceptos de promoción, sostenidos por los ejes de crecimiento y desarrollo, aún no se han incorporado como política de atención a la primera infancia.
- b) Asimismo, al no disponer de un Plan Nacional de Educación Inicial, el tema resulta mencionado como necesidad, en los documentos oficiales, sólo en términos generales. Los datos muestran escasa cobertura,

desconexión con los programas y servicios de salud y centralización de las ofertas principalmente en los departamentos (Asunción y Central).

- e) La centralización y concentración deberán revertirse, considerando la tendencia de la distribución poblacional en las próximas décadas. La identificación más puntual de la proyección que tendrían ciertos departamentos (particularmente los ubicados en zonas fronterizas con Brasil y Argentina) deberá efectuarse con información más precisa, para determinar criterios de priorización para la cobertura.
- d) En cuanto a las necesidades básicas insatisfechas, un 64,18% de la población de un total de 864.000 posee al menos una necesidad básica insatisfecha, que aumenta a un 72% en el área rural, disminuyendo en la urbana a 56,91%. Esa situación se halla teñida de pobreza y exigua economía rural con características de estancamiento y, por lo tanto, con escasa posibilidad de desarrollo social, educativo, de salud y de empleo productivo.
- e) En este marco, la primera infancia en Paraguay se caracteriza por determinado déficit: posee escasa cobertura y atención (educación-salud); al mismo tiempo, no se disponen de investigaciones sobre características y comportamiento de este grupo poblacional en términos de condiciones de vida familiar, salud, desarrollo intelectual y afectivo.

Recién en 1995 UNICEF publica *Estadísticas Sociales* sobre la situación de la niñez y de la madre en Paraguay en base a información del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1992.

Esto permite ubicar espacialmente las zonas más críticas, y que coincide con el mapa de las NBI, respecto a las condiciones actuales de la infancia en términos de salud y educación, principalmente.

En particular para el nivel de educación inicial y pre-escolar, el estudio desarrollado actualmente en sus resultados preliminares permite señalar:

- escasa cobertura de la educación inicial y pre-escolar: de cada 4 niños que inician el 1er. grado, 1 ha hecho el pre-escolar; sólo el 30% de los niños de 5 años se halla matriculado en pre-escolar, y el 12% de los menores a 6 años tienen acceso a alguna atención de tipo especial;
- se destacan entre las principales causales de esta situación la ausencia de un plan nacional de educación inicial; la falta de profesionales especialísticas en el área, la insuficiente capacitación a docentes en ejercicio en ese nivel; y los escasos medios económicos;
- al relacionar la cantidad de matriculados en 1995 de 0-6 años, en las modalidades convencional y no convencional en todo el país, con la población total de 0-4 años, según estadísticas y censos (734.577), aparece una cobertura aproximadamente menor al 10%. Al mismo tiempo, se detecta que esa cobertura se caracteriza por una concentración en determinadas regiones geográficas.

Así, en el grupo de departamento con mayor cobertura, según modalidad, se destacan: Asunción / Central, como Capital, tomando en las modalidades de guardería, jardín y preescolar concentran la mayor cantidad de establecimientos. Les siguen Alto Paraná y Caaguazu. Asimismo debe señalarse que, a su vez, la modalidad pre-escolar es la que concentra la mayor cantidad de locales que disminuyen en la modalidad jardín, ubicándose guardería en el último lugar. También se incluyen a San Pedro y Cordillera entre los departamentos con mayor cobertura, particularmente a nivel de preescolar. En resumen, de los 18 departamentos que conforman al país, 6 concentran mayor cobertura, destacándose Asunción y Central. Del mismo modo, las zonas mencionadas concentran el mayor número de matriculados, repitiéndose similar proporción de la distribución de establecimientos.

Por su parte, la modalidad no convencional de cobertura (Proyecto Mota Róga) presenta una distribución distinta, debida precisamente a las características del proyecto. De esa manera, pese a que el Departamento Central sigue ubicado entre los departamentos con mayor cobertura en cantidad de establecimientos, número de voluntarios y número de alumnos, se incluyen también Caaguazu, Paraguari y Guaira. Se destacan entre los de menor cobertura Yacyreta, Amambay y la población indígena, que no posee casi ninguna.

Las instituciones formadoras de docentes de educación inicial también se concentran en Asunción (capital del país) y en algunas capitales departamentales del interior (Misiones, Paraguari y Cordillera).

En cuanto a los docentes egresados en este nivel, en 1994 egresaron - de las 9 instituciones mencionadas - 250 docentes de educación inicial para todo el país. Debe destacarse que, conforme al nuevo plan de estudios de la Reforma Educativa, se incorporaron en 1993 un total de 1011 matriculados que egresarían en 1996.

Actualmente, la distribución de docentes de educación inicial y pre-escolar igualmente tiende a concentrarse en las regiones de Asunción, Central, Caaguazu y Cordillera.

En relación al sector, un 85% de docentes se concentra en el sector oficial y un 14% en instituciones privadas. El nivel que concentra el mayor número de docentes es el pre-escolar en un 99% en el sector oficial y un 82% en el sector privado y subvencionado.

Diferenciando la cantidad de docentes titulares en relación a los no titulados, se constata que, sobre un total de 2461 docentes, el 71,5% son titulados y el 28,5% no titulados.

Por su parte, el 62% del total de docentes titulados se distribuyen en 5 departamentos de los cuales se destacan, a su vez, Central y Capital que absorben al 38,8% de docentes titulados. También Caaguazú y Central cuentan con la mayor cantidad de docentes no titulados, siendo la población indígena el sector que cuenta con menor cantidad de docentes titulados.

La distribución de los rubros posee similares características a los anteriores ítems: sobre un total de 2582 rubros distribuidos en toda la República, el 43,9% se concentra en tres departamentos (Capital, Caaguazú y Central).

Por su parte, sobre un total de 467 docentes sin rubros en todo el país, el 62,2% de los mismos se concentra en tres departamentos: Capital, Caaguazú y Central.

### **EDUCACIÓN INICIAL EN PARAGUAY: ESCENARIOS INMEDIATOS Y NECESIDADES DE ALTERNATIVAS.**

Los resultados preliminares expuestos describen un panorama crítico para el desarrollo de iniciativas en el sector de la educación inicial en Paraguay.

En principio, es posible distinguir un escenario inmediato en que persisten y siguen extendiéndose los problemas identificados en el sector de la primera infancia. Un efecto inmediato sería el aumento de la población infantil expuesta a los condicionamientos propios de la situación de pobreza. A su vez, esto se asociaría con:

- mayor exposición de los niños a enfermedades;
- aumento de los niveles de *stress* familiar;
- inadecuado apoyo social;
- depresión parenteral por deterioro del grupo familiar;
- mayor gravedad en consecuencias de riesgos.

La posibilidad de modificar los perfiles de ese escenario se asociarían particularmente con acciones que pueden desarrollarse en las siguientes líneas:

- aumentar el nivel del capital humano en su calidad, destinando recursos en las áreas de educación, salud y seguridad;
- aumentar la inserción laboral de los adultos en sectores con adecuada productividad;
- mejorar la infraestructura social de las áreas donde viven las gentes, mejorando los equipamientos en educación, salud, recreación y servicios (agua potable, por ejemplo).

Particularmente para el sector de educación inicial, desarrollar acciones teniendo como referencia los siguientes criterios:

1. *Edades tempranas*: Entre la concepción y los ocho años, otorgar prioridad al período hasta los dos años de edad. En este período, no sólo toman las conexiones en el cerebro, sino que en él se incluye el destete y el inicio de la marcha y del lenguaje hablado. Esto abre oportunidades para incorporar una dimensión psicosocial a los programas de salud y nutrición.

2. *Apoyo y educación para padres y otros miembros de la familia*. Esto constituye un objetivo inicial y sus posibilidades incluyen desde visitas a domicilio, educación para adultos (sobre nutrición y salud) y programas de alfabetización y desarrollo psicosocial del niño.

3. *Articulación de los medios domésticos y escolares*. Coordinar más eficientemente, en función a los intereses del niño, las organizaciones que trabajan con la escuela y las familias. Disminuir la división entre los centro preescolares y las escuelas primarias (por lo menos, el primer o segundo años de escuela primaria). Crear unidad semiautónoma dentro del Ministerio de Educación que se responsabilice de los programas que cubren las edades comprendidas de los tres a ocho años (o incluso de uno a ocho años). La unidad debe ser multidisciplinaria (nutrición, salud, educación de adultos y desarrollo de la comunidad), enlazando programas de las áreas de la salud, nutrición y desarrollo psicosocial.

4. *Niños y familias en circunstancias de cambio social rápido o de desplazamiento social.* Grupos que emigran de las zonas rurales a las urbanas, grupos afectados por desarrollo de proyectos de modernización (represas, rutas, etc.) o por extensión de una economía de comercialización (monocultivos).
5. *Atención y desarrollo de los niños de madres trabajadoras cabeza de familia, en condiciones de bajos ingresos.* Coordinar programas que promueven la capacidad de obtención de ingresos de las mujeres y programas para aumentar el desarrollo de la primera infancia en establecimientos preescolares y de atención al niño.
6. *Articulación fluida y eficiente* de los organismos estatales, ONG u otras instituciones que se ocupan de asistir a niños menores de 6 años para aumentar la cobertura; optimizar y mejorar la calidad de los servicios; economizar los recursos y aunar esfuerzos hacia un mismo polo de desarrollo.
7. *Organizar equipos de apoyo*, desde el MEC, con funciones específicas para acompañar el proceso de planificación, puesta en marcha y evaluación de los programas para afianzar conceptos, incorporar ajustes y coordinaciones con locales comunales a través de una permanente capacitación y asistencia. Previsión de rubros para estimular con un estipendio económico, en la modalidad no convencional, a los voluntarios que aparte se ocupan de la atención de los niños menores. Incorporar a los padres de familia como verdaderos agentes educativos y corresponsables del desarrollo de los programas.

### **Elementos para enfoques de programas**

1. *Fortalecer la consciencia y la demanda.* Producir y diseminar conocimiento e información entre planificadores, proyectistas, parlamentarios etc., acerca de la necesidad y la importancia de fortalecer los programas de desarrollo para la primera infancia.
2. *Fortalecer recursos y capacidades institucionales.* Desarrollar nuevas formas de organización para agrupar diversos esfuerzos institucionales con un importante componente de capacitación.
3. *Impulsar el desarrollo de la comunidad a través del énfasis en el desarrollo de la primera infancia.* Acentuar la iniciativa, la organización y la participación de la comunidad en actividades interrelacionadas para mejorar el medio físico, el conocimiento y las prácticas de sus miembros y su base organizativa.
4. *Apoyar y educar a las personas encargadas de la atención del niño.* Centrarse en miembros de las familias para educarlos y desarrollar facultades que mejoren la atención e interacción con el niño y enriquezcan el ámbito en el que ocurre el desarrollo de éste.
5. *Atender a los niños en los centros.* Brindar condiciones para el desarrollo saludable fuera del hogar, compensando o enriqueciendo lo que ocurre en éste. Incluye guardería, atención diurna no institucionalizada, centros preescolares formales y no convencionales, grupos de juego, jardines de infantes y centros de atención al niño en el trabajo de sus padres.
6. *Monitoreo u evaluación.* Crear un perfil de preparación del niño, incorporando indicadores tales como el estado de salud y nutricional, aptitudes de prealfabetización y numeración, autoestima y expectativas de los padres.

Finalmente la inversión en programas de atención al niño/a de la primera infancia en el país se justifica ampliamente porque:

- por derecho corresponde al niño y la niña desarrollarse integral y plenamente;
- el trato igualitario en cuanto atención del niño y la niña y la prevención temprana de dificultades posibilitará la disminución de las desigualdades socioeconómicas;
- la atención temprana al niño y la niña permitirá un desarrollo ostensiblemente más armónico de la inteligencia, la personalidad, de la afectividad y el comportamiento social;
- los programas ganarán en eficacia si responden a las necesidades y demandas de la primera infancia, conforme a las características y necesidades de las comunidades y las regiones.

### **Bibliografía**

- MITTER Wolfgang. *La Educación Multicultural: consideraciones básicas desde un punto de vista interdisciplinario.* Perspectivas, vol. XXII, n° 1, 1992 (81).
- MACKEY William F. *Lenguas maternas, otras lenguas y lenguas vehiculares: su significado en un mundo que se transforma.* Perspectivas, vol. XXII, n° 1, 1992 (81).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Informe Mundial sobre la Educación.*

- ALI HAMADACHE. *La Educación no formal: concepto e ilustración*. Perspectivas, vol. XXI, n° 1, 1991 (77).
- UNESCO. *Una Educación Básica de calidad: La Evolución del rol del docente*. Boletín 36/Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- UNESCO. *La Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: Un programa de acción*. Boletín 37, Agosto 1995/Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- UNESCO. *Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente*. Boletín 37, Agosto 1995/Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- UNESCO. *Calidad de la Educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región, 1980-1994*. Boletín 38, Diciembre 1995/Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- UNESCO. *Coordinación de la asistencia externa para la educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 39, abril 1996/Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- O.E.A. - MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. // *Simposio Latinoamericano. Participación Familiar y comunitaria para la atención integral del niño menor de seis años*. Museo de la Nación. 24 de noviembre -2 de diciembre de 1994. Lima, Perú
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO. *Evaluación Escolar: Guías para la implementación de la Educación Escolar Básica*. Fascículo. Asunción, Paraguay. 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO. *Programa de Estudio Pre-Escolar. Educación Inicial*. Asunción, Paraguay. 1993.
- LYNCH, Maribel Cormack y FUJIMOTO-GÓMEZ, Gaby. *Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe*. O.E.A. - Programa Regional de Desarrollo Educativo. Proyecto Multinacional de Educación Básica. (PRODEBAS). Serie Documentos de Trabajo n° 10. Washington, D.C. 1993.
- MONTOYA, Marta Arango y HEARN, Lydia. *La Atención de la niñez: Bases para un mejor futuro del continente*. O.E.A. Proyecto Multinacional de Educación Básica. (PRODEBAS). Serie Documentos de Trabajo n° 12. Washington 1990.
- MONTOYA, Marta Arango. *La Atención integral de la niñez: Alternativas innovadoras y acciones complementarias*. O.E.A. Proyecto Multinacional de Educación Básica. (PRODEBAS). Serie Documentos de Trabajo n° 13. Washington 1990.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Secretaría Técnica de Planificación. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. *"Principales Resultados de la Encuesta de Hogares 1994*. Diciembre, 1994.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Secretaría Técnica de Planificación. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Anuario Estadístico del Paraguay 1993. Asunción, Octubre 1994.
- UNICEF/PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Secretaría Técnica de Planificación. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. *Paraguay-Estadísticas Sociales sobre la situación de la Niñez y de la Madre 1992-1994*.
- ANDER-EGG, Ezequiel, IDAÑEZ, María José Aguilar. *Cómo elaborar un proyecto: Guías para diseñar proyectos sociales y culturales*. Editorial Lumen. Bs. Aires, Argentina. 1995.
- BRIONES, Guillermo. *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas. México, 1990(reimp. 1992).

# Experiências de avaliação de atenção integral à criança: critérios, instrumentos e metodologias

15

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Cleilce Paula de Azevedo  
Maria Guadalupe Rodríguez Martínez  
Flora L. Williams

**Coordenação:**

José Antônio Soliz



# PROGRAMA DE ATENDIMENTO INTEGRAL À CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS

*Cleilce Paula de Azevedo'*

## **Introdução**

A descentralização administrativa, especificamente no redirecionamento dos serviços de educação, requer que se criem mecanismos e procedimentos que possibilitem aos municípios assumirem os encargos e, principalmente, romper com a situação de atraso que interfere no processo de desenvolvimento social e econômico.

O atendimento na primeira infância por meios formais e não-formais se constitui num foco capaz de contribuir para a universalização da educação primária.

A adoção de um enfoque sistêmico que relacione a educação com outras esferas do bem-estar infantil, como saúde, saneamento, nutrição, meio ambiente, estimula um movimento capaz de transformar possibilidades disponíveis no contexto local e reverter a relação carência e potência.

O Programa de Atendimento Integral à Criança de Zero a Seis anos tem por finalidade a melhoria do atendimento da população infantil nas ações básicas de saúde, nutrição, saneamento e desenvolvimento pedagógico.

## **Marco conceituai**

Para o sucesso da ação de urbanização integrada de bairros e distritos, considera-se fundamental o desenvolvimento de um trabalho de apoio à educação infantil.

Esta opção se dá não apenas com o objetivo de se introduzirem novas atitudes junto à população, quanto às questões de saúde, higiene e saneamento. Tem-se em mente, principalmente, o fato de ser o atendimento na faixa de zero a seis anos fundamental para o processo de construção da cidadania, o que consubstancia a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação nos primeiros anos de vida.

O trabalho a ser realizado tem como referencial básico a compreensão de que a infância é uma fase específica da vida do indivíduo, com identidade própria, e não uma etapa para o atingimento de um "ponto de chegada" determinado (a vida adulta!). Portanto, deve-se enfatizar que a educação infantil cumpre duas funções complementares e indissociáveis: "cuidar-educar", buscando a superação da velha dicotomia "educação x assistência".

Para que tal concepção de educação tenha êxito, é fundamental a ingerência do poder público na ampliação e na melhoria da qualidade do atendimento prestado nessa área, o que não significa colocar em segundo plano a articulação com instituição não-governamental e representações da sociedade civil, igualmente indispensável nesse processo, seguindo os preceitos de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação e viabilização de ações na área social.

A concepção do desenvolvimento integrado que adota o bairro como unidade de planejamento, gerência e execução de programas, cria, em nível local, condições para a maior participação das famílias e comunidades nas questões que afetam a criança na primeira infância, além de converter a diversidade local em potenciador do desenvolvimento.

A articulação micro-macro é a afetiva complementação entre os processos globais e os processos microespaciais de auto dependência, sem que se produza a cooptação do micro pelo macro. O enfoque na capacitação dos recursos humanos se constitui no aumento da capacidade de controle por parte das microorganizações e das populações organizadas sobre o conjunto dos bens e serviços necessários para reduzir a pobreza e garantir a melhoria da qualidade de vida dessas populações.

O Subprograma de Educação percebe o atendimento da criança na faixa de zero a seis anos sob diversos pontos de vista:

- Ponto de vista político - a educação é tarefa de longo prazo, requer consensos duradouros;
- Ponto de vista estratégico - é preciso incorporar novos fatores e recursos ao processo de educação pré-escolar;
- Ponto de vista pedagógico - é necessário introduzir, como nova lógica de concepções curriculares da pré-escola, a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem;

- Ponto de vista institucional - é preciso a adoção de novos esquemas administrativos e de gestão que privilegie a descentralização e a autonomia.

A configuração do subprograma tomou como referência as diversas formas de atendimento com o propósito de estabelecer linhas de atuação que complementassem serviços existentes, apoiassem iniciativas locais, e criassem mecanismos de melhoria do processo de capacitação de recursos humanos.

A partir das experiências da Fundação para a Infância e Adolescência, das iniciativas das organizações não-governamentais e dos clubes de mães etc, foram definidos os objetivos do subprograma. Serão celebrados convênios, acordos, parcerias e consórcios, de forma a adequar o seu perfil em cada município e em cada um dos bairros selecionados, para se adotar o melhor modelo de gestão dos serviços.

## Objetivos

OBJETIVO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a qualidade de vida da criança na primeira infância através da melhoria das condições de abastecimento de água, esgoto, instalações de equipamentos sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzir os índices de mortalidade nos primeiros anos de vida.</li> <li>• Capacitar recursos humanos que lidam diretamente com a criança.</li> <li>• Instalar espaços para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.</li> <li>• Implantar sistema de auto-gestão das organizações de atendimento à criança.</li> <li>• Adequar a proposta às características de cada um dos bairros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar o registro das fichas de atendimento.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• vacinas nas ações preventivas de doenças de veiculação hídrica, hepatite, diarreias etc, nas creches, escolas etc.</li> <li>• Enquete com as crianças e familiares.</li> <li>• Utilizar instrumentos de aferição do desenvolvimento sócioeducativo (circulação da criança no sistema (creche, pré-escolar).</li> <li>• Sistema de acompanhamento, avaliação do atendimento com a participação dos órgãos municipais e locais.</li> <li>• Representatividade das comunidades na gestão das organizações.</li> </ul>

## Propósitos

- Fortalecer as ações das instituições que atuam nos bairros selecionados.
- Apoiar iniciativas de microorganizações locais de atendimento à criança para decidir e gerenciar projeto de maneira coletiva e solidária.
- Construir e adequar espaços para o atendimento das crianças nas localidades de cada um dos bairros.
- Equipar espaços com materiais necessários ao atendimento das crianças.
- Capacitar recursos humanos para o atendimento integral da criança.

## Metodologia

O Projeto de Pré-Escolar será desenvolvido de forma integrada com os órgãos setoriais, especialmente na área de saúde, tendo em vista o acompanhamento necessário nas ações preventivas e na orientação do processo de nutrição, de modo a garantir um padrão de melhoria das condições de vida na primeira infância. O Plano do Governo do Estado - P.P.A. entrará em contato com a Delegacia Regional do Ministério da Educação - DEMEC-RJ, com o objetivo de levantar dados e informações sobre a política do Governo

Federal para a criança na faixa etária de zero a seis anos. Com base nos Anais da Conferência Nacional de Educação para todos - O Plano Decenal 1993-2003, do qual o Brasil é signatário com mais nove países, além de Organismos Internacionais (BID, UNESCO, PNUD, UNICEF, OEA, etc.) foi elaborada uma proposta preliminar para o Subprograma de Educação Pré-Escolar.

Na área pedagógica, deverão ser priorizadas as ações educativas junto aos adultos que lidam diretamente com a criança nas creches e pré-escolas, de modo a elevar a qualidade de aspectos cognitivos e sócio-afetivos.

Considerando o Diagnóstico Preliminar realizado no Bairro da Chatuba, no Município de Nova Iguaçu, no momento, é possível detectar as creches e pré-escolares existentes e reforçá-los com equipamentos, materiais, reformas e capacitações. Para a garantia da qualidade no atendimento, devemos apontar a capacitação específica de todos os profissionais que atuam na área de zero a seis anos, tentando controlar e acompanhar a melhoria do atendimento. Assim, é fundamental buscar a orientação que segue a política nacional de educação infantil, e implementar nos bairros esta proposta, para que a mesma não se perca em experiências levianas ou de caráter duvidoso.

Para tanto, deve-se pensar na inclusão da família, numa visão integral da criança pequena. A família desempenha um papel insubstituível, devendo-se voltar a ela uma política de ocupação e renda, assistência e saúde.

Serão realizados estudos específicos em cada bairro com o objetivo de mapear as formas de atendimento na faixa de zero a seis anos (nas instituições selecionadas).

Serão feitas interfaces com o Ministério da Educação - RJ, Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com a participação de órgãos locais, com a finalidade de estabelecer um modelo de gestão que garanta a auto-sustentabilidade dos serviços e equipamentos instalados, e que identifique mecanismos que permitam à comunidade assumir a gerência do atendimento à criança na faixa de zero a seis anos.

A configuração de um sistema de acompanhamento e avaliação deverá assumir características que adotem como pressupostos o envolvimento efetivo da comunidade, e considerem o caráter transdisciplinar do processo educativo, especialmente nessa faixa etária.

O Subprograma de Pré-Escolar será composto por quatro projetos, a fim de facilitar articulações, parcerias com órgãos e instituições que exerçam atividades que se interliguem e/ou se complementem: Atendimento em Saúde e Nutrição, Capacitação de Recursos Humanos, Administração e Gerência da Pré-Escola, Supervisão e Acompanhamento.

### **Diretrizes e pressupostos para articulação com os municípios para atendimento à criança**

O plano plurianual do Estado do Rio de Janeiro, 1996-1999, tem como um dos seus macroobjetivos tornar eficazes as ações do governo; descentralizar e parcerizar a atividade pública; garantir a valorização da cidadania como estratégia capaz de reordenar o gasto público, tornando-o base eficiente para melhorar a prestação de serviços, com a eliminação das práticas que envolvam desperdício de recursos e que se mostrem lesivas aos cofres públicos, limitando a possibilidade de atendimento às necessidades básicas da população e a adoção de formas flexíveis de gestão e controle adequadas ao redesenho administrativo imposto pelas novas relações Estado/Sociedade.

É preciso encontrar medidas que busquem a reversão do quadro da desigualdade na oferta dos serviços da educação e que dêem sentido amplo às funções voltadas para a garantia dos direitos básicos da população. Com a renovação do padrão atual, o Estado está canalizando seu projeto de educação básica, através da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, criando, assim, um Programa Estratégico Novo, paradigma da escola.

A descentralização dar-se-á com repasse direto de recursos para cada unidade escolar, através das Coordenadorias ou das Associações de Apoio às Escolas, dividindo-se responsabilidade e delegando-lhe poder de decisão, entendendo que a comunidade escolar, como prestadora e recebedora de serviço, tem melhores condições para decidir sobre a utilização dos recursos, de forma ágil e eficiente, estando apta a receber diretamente as verbas a ela destinada.

A Fundação para a Infância e Adolescência - FIA atende continuamente 16.248 crianças e adolescentes através de 204 unidades em todo o Estado. Desse total, 45,4% na faixa de zero a seis anos, e 24,9% na faixa de seis a quatorze anos. Dentre os Programas da FIA, há o de creche e semi-internato (zero a dezoito anos) com 5.395 atendimentos, e o de creche domiciliar e desinternação que beneficia 2.130 crianças através de cesta básica de alimentação. O Projeto de Descentralização Político-Administrativa se propõe, através de

plano integrado de atendimento a prefeituras municipais, desenvolver cooperação técnica e capacitação de recursos humanos de profissionais que trabalham diretamente com crianças.

O Subprograma de apoio à infância se integra na política do Governo Federal, UNICEF, UNESCO etc.

A atuação pública nesse segmento educativo tem-se mostrado frágil, apesar das definições dos documentos legais: Constituição Federal de 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

### **Contextualização do atendimento à criança de zero a seis anos nos municípios selecionados**

A caracterização da rede de creche e pré-escolar nos municípios, por bairros, permite evidenciar a situação existente para que o programa identifique procedimentos para articulação, tendo em vista a definição de estratégias que garantam a sustentabilidade das iniciativas e sirvam de paradigma para os demais bairros e localidades dos municípios.

O quadro de atendimento existente no Estado do Rio canaliza a atuação do programa em duas vertentes. A primeira, de fortalecer e ampliar a oferta de vagas através da construção, onde houver espaço físico disponível. A segunda vertente se destina a atuar junto à rede existente, dando oportunidade de ampliação e recuperação do espaço físico para garantir a melhoria dos serviços, onde não há terrenos disponíveis.

## **Projetos**

### **1. Capacitação dos Recursos Humanos**

Descrição:

O projeto de capacitação tem como objetivo a melhoria da qualidade do atendimento à criança na faixa de zero a seis anos. O projeto será adequado a cada município para atender as deficiências dos serviços existentes, resgatar experiências, fortalecer iniciativas bem-sucedidas.

O projeto terá conteúdos e currículos específicos para cada bairro, tendo em vista a situação existente e a situação desejada, adotando-se a ação planejada, sistemática, articulada a nível macro e micro institucional (bairro, município, estado). A metodologia e as estratégias levarão em consideração o trabalho pedagógico da creche e pré-escolar em suas diferentes dimensões, o trabalho com a criança, com os agentes (professores, merendeiras, monitores), com o coordenador, com os pais, com os técnicos.

O processo de capacitação utilizará métodos e técnicas que tornem dinâmicas as atividades, associando a vida escolar ao seu contexto cultural, instrumentalizando os profissionais a utilizar práticas pedagógicas, e favorecendo situações de aprendizagens no meio ambiente: os recursos naturais, a flora, a fauna, os parques e jardins. Adotar a memória local, as raízes, as artes, a música, os códigos próprios de comunicação, os eventos, futebol, brincadeiras de roda, pipa, pião, bola etc, incluindo o mundo cotidiano da pobreza, a violência, os conflitos familiares como bases formadoras e que deverão ser entendidas para melhorar e superar as barreiras e entraves redutores do desenvolvimento individual e coletivo.

A saúde considerada como a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. E assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades (Brasília, 03/96 Conferência Nacional de Saúde). O conceito holístico adotado pela conferência deverá ser discutido, transformado em ações que levem as crianças, jovens e adultos a tomarem cuidados básicos necessários à criança e à mudança de comportamentos prejudiciais à vida do homem e do meio ambiente.

Os eventos que comporão o projeto de capacitação deverão explicitar a metodologia básica que adota a prática como ponto de partida, procurando a teoria para desvendar, refletir, discutir, pesquisar criticamente, para em seguida voltar à prática, criando opções e oportunidades de apropriação individual e coletiva do mundo ao seu redor, e do mundo distante, abrindo-se espaço para consciência universal do homem.

### **2. Administração e Gerência do Pré-Escolar**

O objetivo da proposta de auto-sustentabilidade, na gestão dos investimentos no subprograma de apoio à infância e adolescência, é de fortalecer a administração municipal, prioritariamente, as organizações comunitárias que tenham existência legal, proposta pedagógica definida e tradição no trabalho com crianças na faixa de zero a seis anos.

As parcerias se consolidam desde o momento em que órgãos setoriais, estaduais, órgãos municipais (prefeitura), as associações e entidades filantrópicas participam dos estudos e levantamento da rede existente, sugerem alternativas e canalizam propostas complementares ao Programa.

Cada prefeitura deverá estar engajada nas definições, de forma que se configure o modelo de gestão a ser adotado para cada uma, tendo em vista as singularidades das redes existentes.

O Programa terá, em princípio, desenvolvido as seguintes ações: espacializar e hierarquizar o atendimento no bairro para caracterizar a oferta e a demanda, identificando os pontos de estrangulamento.

Construir e adaptar espaços físicos de modo a ampliar o número de vagas e melhorar o atendimento existente.

Equipar espaços construídos, adaptá-los, e dotar as unidades de material permanente e de consumo adequadas à proposta pedagógica.

Estabelecer parcerias e consórcios em cada município para manutenção da rede física e pessoal, após a conclusão do Programa. O processo se inicia com as articulações para a realização do diagnóstico e detalhamento da proposta para cada bairro e se consolidará à medida que o Programa vai concluindo suas intervenções e se afastando dos bairros.

### **3. Supervisão e Acompanhamento**

A adoção de um Sistema de Acompanhamento e Supervisão objetiva corrigir desvios nos processos, monitorando erros, corrigindo e canalizando as ações de modo a garantir a eficácia dos investimentos em termos de tempo, custo, quantidade e qualidade.

O Sistema de Acompanhamento e Supervisão será composto por subsistemas de modo a garantir o fluxo de informações dos níveis micro e macro, para efetivar o controle de qualidade e avaliar o desempenho do processo.

Será criado um banco de dados que deverá ser incorporado ao sistema de estatísticas do município e servirá de base para o planejamento municipal, no que se refere ao atendimento de vagas no primeiro ano do ensino básico, além de permitir o controle dos índices de saúde escolar.

#### **CrITÉRIOS adotados para a seleção dos estabelecimentos que serão atendidos com recursos do programa**

- Estarem localizados na área delimitada do bairro;
- Estarem em situação regular junto aos órgãos competentes;
- Caracterizarem-se como organização comunitária, sem fins lucrativos;
- Possuírem proposta pedagógica;
- Terem expressado interesse em participar do Programa;
- Oferecerem condições de operações e manutenção dos serviços após a conclusão da intervenção do Programa.

#### **CrITÉRIOS para a seleção dos terrenos para construção de unidades de creche e pré-escolar nos bairros selecionados (pró-moradia - res. 215 FGTS)**

- Estarem localizados em áreas que não apresentem riscos à saúde, inundações, desmoronamentos etc;
- Possuírem acesso por via pública;
- Contarem, no seu interior, com instalações que permitam a imediata ligação de água potável, energia elétrica, condições para esgotamento sanitário e ligação com as redes de coleta existentes, ou adotarem outra solução técnica;
- Estarem localizados, preferencialmente, perto de unidade de ensino público municipal ou estadual para garantir acesso ao ensino básico.

#### **Estudos para definição de custos de manutenção e operação das unidades**

O referencial básico para cálculo de custos do atendimento à criança na faixa de zero a seis anos deverá expressar a compreensão da infância como uma fase específica da vida do indivíduo. A concepção do subprograma, na elaboração da proposta para definição de critérios, deverá enfatizar duas funções complementares e indissociáveis, "cuidar-educar", buscando a superação da velha dicotomia "educação x assistência".

O estudo realizado pelo PRODEMAN/UERJ para avaliação da qualidade dos serviços de cuidados de crianças em favelas do município do Rio, em junho de 1995, identificou o valor mensal médio pago pelo usuário, por crianças, para mantê-las no local de guarda escolhido. O estudo inclui o custo de alimentação e outras despesas que o usuário possa arcar por exigência dos responsáveis pelo local de guarda, e chegou aos seguintes valores por modalidade: mãe-crecheira, R\$ 30,00; na casa dos outros R\$ 21,00; creche particular

R\$ 19,00; escolinha/explicador R\$ 18,00; creche comunitária/filantrópica R\$ 4,00; creche da prefeitura R\$ 4,00.

O município de Duque de Caxias mantém sua rede de creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, com quadro de pessoal próprio, sistema de supervisão e orientação pedagógica e capacitação de recursos humanos. Entende-se que o município busca superar a dicotomia "educação x assistência", garantindo a oferta de serviços de melhor qualidade. Estamos aguardando o custo médio por criança atendida.

Para melhor se configurar o custo médio de manutenção das creches e pré-escolar nos bairros selecionados, será dada continuidade ao processo de aproximação com os municípios, com o objetivo de identificar a disponibilidade do município de suportar os custos que serão agregados, e encontrar mecanismos legais que aumentem os repasses aos municípios para o setor de educação básica, facilitando a autogestão.

Os altos custos dos encargos sociais têm, na maioria das vezes, refletido na qualidade duvidosa dos serviços da rede não-formal, excluindo-se as organizações com tradição nessa área.

Conhecer outras experiências bem-sucedidas na gestão dos serviços de atendimento à criança, especialmente o Projeto de Minas Gerais, com a orientação e com recomendações do UNICEF, permitirá concluir a proposta.

A Universidade Popular da Baixada, em convênio com a Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, através da Unidade de Pesquisa para a Campanha Socioeducativa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente na Baixada Fluminense - lei 8.069/90 concluiu que a desigualdade na educação pré-escolar é marcada pelo reduzido número de vagas na rede pública, o que torna obrigatório que os pais paguem para que seus filhos tenham acesso à creche, gerando diferenças entre as possibilidades dos vários grupos sociais, e faixas de renda familiar *per capita*.

A tabela C5 da referida pesquisa identifica porcentagens de crianças entre zero e cinco anos, nas várias faixas de renda familiar *per capita* que freqüentam, ou não, creche/ maternal/ pré-escolar.

RENDA FAMILIAR PER CAPITA	FREQÜENTAM	NAO FREQÜENTAM
Até 1/2 SM	10,5	89,5
Entre 1/2 e 1 SM	28,7	71,3
Entre 1 e 2 SMs	24,8	75,2
Entre 2 e 3 SMs	28,6	71,4
Mais que 3 SMs	14,1	85,9

Os dados apresentados parecem reforçar a forte associação existente na sociedade entre educação pré-escolar, principalmente creche, e necessidade financeira, que obriga a mulher a trabalhar fora e, não, entre educação pré-escolar e desenvolvimento social e escolar da criança.

## **EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO EN LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DEL FRENTE POPULAR "TIERRA Y LIBERTAD" EN MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO EN EL CICLO ESCOLAR 1995-1996**

*Maria Guadalupe Rodriguez Martínez<sup>17</sup>*

### **Presentación**

Los centros de desarrollo infantil del Frente Popular "Tierra y Libertad" se fundaron en 1990, como un proyecto piloto dirigido a la educación integral y asistencial de hijos de madres trabajadoras que habitan en sectores de extrema pobreza. Su creación fue producto de la demanda de miles de mujeres luchadoras sociales, que logran el cumplimiento de un mandato constitucional que ampara el cuidado y la educación de los hijos durante la jornada laboral de la mujer.

<sup>17</sup> Directora General, Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular - México.

Los CENDI surgen como un proyecto educativo autónomo, producto de la iniciativa de la organización social que los promovió, desde la elaboración del proyecto, pasando por la construcción de la obra civil, equipamiento, contratación del personal, administración y capacitación y desarrollo profesional continuo.

En 6 años de funcionamiento, contamos con 10 Centros de desarrollo infantil, atendiendo a una población superior a los 2.000 infantes, de 45 días de nacidos a 5 años 11 meses. Se brindan los servicios educativo, nutricional, médico, psicológico y de trabajo social.

La ubicación geográfica de estos centros se localiza en zonas urbano marginadas de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. Esta población es de más de 3 millones de habitantes, cercana a la frontera de Estados Unidos.

En los centros de desarrollo infantil del Frente Popular "Tierra y Libertad" se ha logrado una sistematización del proceso de desarrollo del niño aplicando programas de educación inicial y educación preescolar y teniendo como eje rector la estimulación temprana.

El CENDI ofrece una atención educativa integral a la población abierta en zonas deprimidas económicamente, cuyos niños son desnutridos con un desarrollo psicomotor, intelectual y de su personalidad tardío y limitado, parasitados y con problema de socialización, factores que les impide alcanzar un desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades.

En 1994 y 1995, se realizó la investigación "Estudio comparativo del desarrollo del niño de 0 a 6 años en zonas urbano marginadas", dirigida por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC) y los resultados obtenidos permiten constatar que el coeficiente de desarrollo del niño que acude al CENDI arroja índices mayores de desarrollo, en comparación con los niños que no asisten a este sistema escolarizado, en los aspectos físicos, psíquico, cognoscitivo, afectivo y social. Además, goza de un estado de salud y nutrición superior. Lo anterior confirma que la atención a temprana edad optimiza el desarrollo biopsicosocial del niño, sin importar su condición social y económica.

En los CENDI se ha desarrollado un sistema de evaluación y valoración continua en tres períodos: - Inicial, intermedia y final - en las distintas áreas de desarrollo, basado en técnicas e instrumentos científicos que permiten una correcta valoración del niño.

Se ha sostenido un programa permanente de capacitación, adiestramiento, actualización y desarrollo profesional de todo el personal que labora en los centros, para así garantizar un servicio de calidad y excelencia. La escuela de padres representa el complemento necesario para trascender en los objetivos programáticos.

En este sentido, superamos el marco curricular de los planes y programas oficiales, ofreciendo alternativas educativas y formativas que permiten al niño alcanzar un desarrollo pleno dentro de las exigencias de modernidad y reclamos del nuevo milenio. Ampliamos con materias cocurriculares nuestro servicio educativo en áreas como computación, inglés, educación física, música-movimiento, dibujo y modelado entre otras.

Es para nosotros de gran trascendencia atender de manera integral a niños de sectores desfavorecidos en la fase temprana del desarrollo, pues es aquí donde se conforman las estructuras cerebrales y de la personalidad, determinando con esta acción y dentro de un marco favorable y equitativo de oportunidades al futuro ciudadano que reclama nuestro país.

Nuestro trabajo se divide en cinco áreas de desarrollo: trabajo social, médica, nutrición, psicología y pedagogía. Cada área realizó una evaluación y valoración del niño en ciclo escolar 1995-1996.

Los resultados de una sistemática y continua evaluación científica nos permitió conocer y ubicar el origen de la problemática que influye e inhibe el desarrollo, aplicando estrategias correctivas oportunas. Es así como llegamos a los resultados finales, que arrojan porcentajes superiores a la norma en el desarrollo del niño. Estos resultados comparados con los obtenidos en nuestra investigación muestran que el índice de desarrollo del niño de CENDI es superior a la del niño de comunidad en todos los aspectos.

La primera área de desarrollo es la actividad de trabajo social y tiene como objetivo nodal alcanzar la interacción entre la institución educativa, el núcleo familiar y la comunidad, a través de modelos de intervención social que contribuyen a lograr el desarrollo biopsiquicosocial del niño.

La segunda parte se refiere a la prevención, diagnóstico, tratamiento, canalización y valoración en materia de los cuidados biomédicos que deben de recibir los infantes, en las primeras etapas de su vida.

La tercera área de desarrollo es la nutrición. La alimentación es una de las preocupaciones fundamentales del hombre, en especial la que se recibe en los primeros años de vida del ser humano, ya que de ésta depende la evolución y progreso de las sociedades. La atención nutricional se dimensiona con especial interés, en este trabajo.

El aspecto psicológico constituye nuestra cuarta área de trabajo. Su actividad esta orientada a alcanzar el desarrollo armónico y equilibrio emocional en los niños.

El quinto y último se refiere al área de pedagogía, que se integra en dos importantes programas: el de educación inicial y el de preescolar.

## **Análisis socioeconómico. Área de trabajo social**

### **Contexto socioeconómico de México**

Las nuevas generaciones representan el éxito futuro o fracaso de una nación. Invertir en educación y particularmente en educación inicial significa invertir en el futuro de México.

La población de nuestro país es ya superior a los 91 millones de habitantes. De esta población se calcula que 40 millones son pobres y 17 millones viven en condiciones de extrema pobreza.

México atraviesa, a partir de 1995, por la crisis económica más severa desde 1932 a la fecha. La baja del Producto Interno Bruto fue superior al 7% durante 1995, situación que ha empeorado las ya de por sí difíciles condiciones de vida de la población. El plan de choque ha ocasionado graves restricciones presupuestales generando una profunda recesión en el país. También se ha reducido el gasto social particularmente el de salud, educación y vivienda.

Durante 1995, la inflación registró 52% de aumento, hubo incremento en el impuesto al valor agregado del 10 al 15%; se han mantenido tasas de interés superiores al 60%, con la consecuente quiebra de empresas y aumento generalizado de desempleo. Los salarios reales se mantienen a la baja también.

Aunque los indicadores macroeconómicos tienden a estabilizarse, esto no se refleja en un aumento de bienestar de la población. Se espera para 1996 una inflación del 26% y, para 1997, de 15%, el déficit de la balanza en cuenta corriente se ha corregido; se ha logrado también la estabilidad cambiaria del peso frente al dólar y una tendencia a la baja de las tasas de interés.

Las víctimas principales de esta crisis económica son los niños fundamentalmente los de la primera edad. También se reduce la posibilidad de atención y de dar soluciones a sus necesidades, particularmente de nutrición y educación, condenándolos a la desnutrición y subdesarrollo crónicos.

Dentro de este contexto social, se encuentran los niños que acuden al Centro de Desarrollo Infantil del Frente Popular "Tierra y Libertad".

### **Objetivos general del área de trabajo social**

Está dirigido a alcanzar la interacción entre la institución educativa, el núcleo familiar y la comunidad a través de acciones sociales que contribuyan a lograr el desarrollo integral del niño.

### **Objetivos particulares**

- a) Mantener una interacción con padres de familia.
- b) Hacer estudios de caso y canalizar la problemática psicosocial y médica existente.
- e) Promover relaciones con instituciones públicas y privadas, para canalizar los casos detectados.
- d) Realizar trabajo social con los grupos de padres de familia, trabajadores y comunidad.

### **Campo de trabajo**

Se enfoca en tres niveles:

- a) Atención de casos.
- b) Formación y atención de grupos.
- e) Atención a comunidad.

### **Situación socioeconómica de las familias de los niños**

A) *Ingreso Familiar*. En lo que se refiere al indicador del salario mensual familiar percibido, observamos que el 85% oscila entre 600 y 1600 pesos (entre 80 y 200 U.S. Dlls.) y solo el 15% percibe un ingreso mayor de 1600 pesos (200 U.S. Dlls.). Esto nos permite concluir que nuestra población objetivo es preponderantemente de un estrato bajo y en menor medida de nivel medio.

El estrato bajo es dominante en nuestros CENDI, por lo cual se intensifican políticas de orientación, desarrollo familiar y comunitario.

Otros aspectos que se presentan y que nos indican un panorama general de la situación familiar son los que se refieren a:



B) *El estado civil de los padres.* Se observa que el 69% se encuentran casados, el 10% separados, el 1% divorciados, el 13% son madres solteras, el 1% viudos y el 6% unión libre.

El escenario familiar del 31 % de los niños no es adecuado para su desarrollo, ya que tienen serios problemas de desintegración familiar.

e) *Escolaridad.* En lo que se refiere a la escolaridad, encontramos que el 1% son analfabetos, el 14% cursó primaria completa, el 23% secundaria completa, el 6% concluyó la preparatoria, en tanto que el 15% cuenta con carrera técnica completa, solo el 11% cuenta con carrera profesional.

D) *Ocupación.* En el indicador de ocupación, encontramos que el 20% se ubica en servicios generales, mientras que el 19% son obreros, el 18% son empleadas domésticas, el 14% son empleados, el 10% albañiles, el 9% son profesionistas, el 5% comerciantes, 4% vendedores ambulantes y menos del 1% son jubilados. El 57% pertenecen a la economía informal y el 43% a la economía formal.

E) *Vivienda.* En lo que se refiere a la vivienda, el 22% cuenta con una vivienda adecuada, 76% deficiente y un 2% deplorable. Esto significa que el 78% vive en condiciones impropias.

El Departamento de Trabajo Social es un área comprometida a brindar apoyo a los más necesitados, ya que su campo de acción son los hombres y su problemática social.

### **Evaluación médica**

En los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad de Nuevo León, México, consideramos que la salud refleja y magnifica los cambios nacionales y así mismo está ligada al destino del país. (Frenk 1994).

En México, alrededor de 10 millones de personas carecen de acceso regular a servicios de salud y subsisten grupos de población al margen de las condiciones mínimas de salubridad e higiene asociados a tasas elevadas de enfermedades infecto-contagiosas y padecimientos vinculados a la desnutrición, sobre todo en la población campesina, indígena y zonas urbano-marginadas. Así mismo, coexisten enfermedades propias de la pobreza como el cólera e infecciones respiratoria agudas en los niños que afectan a grupos de bajos ingresos (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000).

En nuestros centros de desarrollo infantil, ante el panorama de salud de la última década, se ha propuesto y desarrollado la tesis de la medicina social, por la involucración y papel fundamental que tienen los factores sociales, económicos y culturales en el determinismo del proceso salud-enfermedad, porque las expresiones referidas a la realidad nacional de nuestra salud son producto de las carencias que crónicamente ha padecido nuestra población.

En nuestros centros de desarrollo la práctica médica se dirige hacia la prevención atendiendo lo siguiente:

1. que el médico se integre como parte de la comunidad y se convierta en promotor del desarrollo social;
2. que la práctica de la medicina se realice en búsqueda del más alto grado de ciencia, pericia, trabajo de equipo y calidez humana;
3. que la práctica médica se encuentre al servicio del crecimiento y desarrollo del niño;
4. que las acciones del equipo de salud se dirijan a la búsqueda del bienestar del niño, su familia y la comunidad.

Considerar el peso que tienen sobre la población infantil en su desarrollo y crecimiento las enfermedades infecciosas, la desnutrición y las enfermedades respiratorias nos llevó a desarrollar y sostener, en el marco de calidad de servicio, las siguientes características: oportunidad, calidez, seguimiento sistemático de casos, certeza diagnóstica y sobre todo ello el ejercicio preferente de la promoción de la salud y de la prevención específica orientadas al niño, su familia y comunidad, atendiendo de manera prioritaria al llamado urgente de reformar nuestro sistema de salud, a fin de mejorar el nivel de salud de la población, distribuir equitativamente los beneficios y la carga de los servicios, satisfacer a los usuarios, evitar dispendios y en especial descentralizar los servicios de atención a la población no asegurada.

Para alcanzar la meta indicada, se ha diseñado una estructura programática de acciones, de las cuales mencionamos las más sobresalientes:

1. detección de necesidades y problemas de salud, para la integración del diagnóstico de salud;
2. construcción del proyecto anual de trabajo y del plan de acción;
3. aplicación sistemática del programa de control del niño sano;

4. valoración periódica del estado de salud del personal que atiende a los niños que asisten a los centros de desarrollo infantil;
5. programación y participación en actividades de educación e higiene a niños, personal, padres de familia y comunidad (escuela para padres);
6. integración del índice de salud, con el desarrollo del concepto "índice de salud", que constituye una escala perfectible en el marco de la teoría multifactorial compuesta por la valoración neuromotora, el estado nutricional, resultados de exámenes de laboratorio, incidencia de accidentes, enfermedades agudas y prevalencia de enfermedades crónicas.

Al inicio de nuestras actividades en 1990 recibimos a una población infantil con problemas de salud características de nuestro país: infecciones respiratorias y gastrointestinales, dermatofitosis, escabiasis y traumatismos (morbilidad 1991).

En este encuentro, mostramos los resultados de la evaluación del estado de salud inicial, medio y terminal del ciclo escolar 95-96.

#### A) índices de Morbilidad.

La descripción que se hace en esta dimensión se elaboró de acuerdo con los convencionalismos internacionales con coeficientes por cien mil habitantes, como se muestran en el siguiente cuadro:

**INFORME DE MORBILIDAD - PERIODO 1995 - 1996**

	INICIAL	MEDIA	FINAL	MORBILIDAD EN MÉXICO
1. Infecciones Respiratorias	1060	340	44	37230
2. Enfermedades Diarreicas	430	222	6	8430
3. Conjuntivitis Aguda	109	147	7	234
4. Otitis Aguda	263	110	29	No Hay Registro
5. Parotiditis Aguda	109	66	14	234
6. Accidentes y Traumatismos	1270	680	322	1125

#### B) índice de Salud.

Como se refirió, estamos evaluando el estado de salud infantil en relación a distintos factores que nos proporcionan una calificación de 0 a 12 puntos en una escala de sectores: alto (9 a 12), medio (5 a 8) y bajo (0 a 4).

Al finalizar el ciclo escolar, el índice de salud medio global fué de 9.9 dentro del rango alto de salud. El índice de mortalidad es de 0%. Presentamos su distribución en la gráfica siguiente:

#### **Evaluación nutriológica**

Nuestro país es una nación de contrastes donde la pobreza coexiste con la riqueza extrema. El bajo nivel de vida de la mayoría de la población se refleja en bajos índices de salud, desnutrición, desempleo, bajo nivel educativo y habitación inadecuada.

El 15% de nuestra población padece de desnutrición de tercer grado, mientras el 50% de niños se ven afectados por una desnutrición de segundo y tercer grado, en zonas rurales y urbano-marginadas.

El promedio anual *per capita* en consumo de leche es de 74 litros y el promedio de calorías diarias es de 1431.

El 40% de la población mexicana se encuentra en una situación de pobreza. El desempleo es de 18%; el salario mínimo no cubre ni siquiera las necesidades básicas, como es la de una correcta alimentación. Este hecho impacta negativamente en el niño por encontrarse en una etapa de crecimiento y desarrollo, condenándolo a vivir en una situación infrahumana. La única vacuna contra este subdesarrollo, compartido por millones de niños, sería la suficiente y adecuada nutrición.

En este escenario, al inicio de nuestras actividades en 1990, como centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad, recibimos al 57% de la población con problemas de desnutrición y bajo peso, por debajo de la norma nacional.

Los primeros años del ser humano son definitivos para su vida posterior. Se caracterizan por un acelerado crecimiento e importante desarrollo neurológico y emocional, los cuales mantienen estrecha relación con las condiciones hereditarias o genéticas del individuo, así como con el ambiente físico y cultural que impera a su alrededor. Para que éstos procesos se lleven a cabo de una manera adecuada, requieren de un buen estado de salud y por ende de una alimentación balanceada.

Una alimentación correcta no solo depende de la cantidad y calidad de los alimentos que generalmente integran una dieta, sino que está condicionada por hábitos y costumbres que existen en la comunidad.

Nuestro objetivo general es lograr un estado nutricional óptimo de los niños a través de una alimentación adecuada, así como trascender en la formación de hábitos y costumbres a los padres de familia.

El año escolar pasado, 1995-1996, elevamos nuestros índices nutricionales superando los resultados de años anteriores. Alcanzar un estado nutricional óptimo en los CENDI ha sido producto de la implementación de estrategias específicas como:

1. *Elaboración variada de menús.* Se manejan de 15 a 20 menús por estación del año, aprovechando frutas y vegetales de temporada. Esta variedad permite obtener ricas y variadas dietas. Asimismo, se brindan complementos nutricionales, ricos en proteínas, vitaminas y minerales.

2. *Dietas especiales.* Se elaboran dietas específicas atendiendo el estado de salud y de nutrición del niño. También se consideran:

- Estado alérgicos ó
- Situaciones de alto o bajo peso, anemia, diarrea, estreñimiento, disfunciones orgánicas o convalecencia de los infantes.

3. *Salud e Higiene.* Se mantiene vigilancia y supervisión permanente en la aplicación del reglamento de nutrición:

- *Salud del personal.* Se realizan valoraciones periódicas de estos a través de exámenes clínicos y de laboratorio como: biometría hemática, general de orina, exudado faríngeo, tele de tórax, coproparasitoscopia seriada, reacciones febriles, frotis de uñas y V.D.R.L.
- *Higiene del personal.* Se supervisa cuidadosamente la higiene personal y vestuario.
- *Higiene en las áreas de nutrición.* Vigilancia higiénico-sanitaria de las áreas de almacenamiento, preparación y disposición de alimentos y fumigación de las mismas. Además se reciben visitas periódicas para el control higiénico de alimentos, de la oficina de Regulación Sanitaria de la Sub Secretaría de Salud del Estado.

4. Educación, Capacitación y Adiestramiento Nutricional de acuerdo al concepto de abordaje integral de los problemas que afectan al niño.

Nos proponemos influir en el estado de conocimientos, habilidades y en el conjunto de actividades, hábitos y valores a través de la educación, capacitación, adiestramiento y orientación en el personal, niño y padres.

a) Capacitación al personal. Especialmente a los responsables de preparación y disposición de alimentos que consumen los niños, a fin de mantener la más alta calidad en el servicio nutricional e higiene que brinda el CENDI.

b) Educación nutricional infantil. Se interactúa en los niños, proporcionando orientación sobre los beneficios de una alimentación adecuada a través de cuentos, teatro guiñol y juegos, fomentando reglas de etiqueta, postura y uso de cubiertos.

e) Escuela de padres. Esta área se integra a los propósitos educativos que extiende el CENDI, a fin de incidir positivamente en los hábitos familiares, a través de una permanente educación, adiestramiento y orientación a los padres.

### **Evaluación del desarrollo. Área de psicología**

Para el Arca de Psicología de los Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular "Tierra y Libertad" es de suma importancia la educación inicial y preescolar, ya que es en este período donde se sientan las bases de la salud mental y el desarrollo de la inteligencia, así como la formación de la personalidad.

Nuestro objetivo general es propiciar el desarrollo armónico y el equilibrio emocional en los niños que asisten a los centros de desarrollo infantil a través de una atención y trato sistematizado.

Las funciones del psicólogo se realizan, en el CENDI, a través de la familia y directamente con el niño.

### La evaluación

La evaluación es una de las actividades fundamentales para el área de psicología, ya que permite detectar los perfiles del desarrollo en la inteligencia, la personalidad y afectividad en el niño. Aquí se fijan estrategias para apoyar a través de tratamiento o canalización.

#### Los instrumentos de evaluación que utilizamos son los siguientes:

Prueba Psicológica	Área de Evaluación	Área de Medición	Edad de Aplicación	Frecuencia de Aplicación
Brunet - Lczine	- Postural - Lenguaje - Coordinación - Socialización	Coficiente de Desarrollo	de 0 a 30 meses	Inicial Intermedia Final
Brunet - Lezine Despistaje Grueso	- Lenguaje - Coordinación - Razonamiento	Coficiente de Desarrollo	de 3 a 6 años	Inicial Intermedia Final
D.F.H Dibujo Figura Humana Revisión Koppitz	Maduracional y proyeclivo	Coficiente intelectual y emocional	5 a 6 años	Única
Mariane Frostig	- Coordinación Viso-motora - Percepción figura - forma - Constancia de formas - Posición en el espacio - Relaciones espaciales	Coficiente Perceptual	5 años	Inicial Final

Prueba psicológica *Brunet-Lezine* que mide el coeficiente de desarrollo en las edades de 1 mes a 6 años.

*Dibujo de la figura humana* que mide coeficiente intelectual y emocional se aplica de 5 a 6 años.

Prueba de *coordinación Viso-Motora* de Mariannc Frostig en la edad de 5 a 6 años.

#### Factores de evaluación

Al evaluar un niño se toman en cuenta los factores que afectan su desarrollo en el orden biológico, psicológico y social.

A continuación, se mencionan los resultados obtenidos en el área de psicología del ciclo escolar 1995-1996.

#### Resultados obtenidos en el área de lactantes

Observamos un avance de 22% y 45% en el área postural y de coordinación respectivamente, del rango bajo la norma en que se encontraba.

Se obtuvo en la evaluación final un avance de 47% en el área de lenguaje y 17% en el área social.

En lo referente al coeficiente de desarrollo, el resultado del análisis comparativo entre la evaluación inicial y final se logró un 77% de avance.

#### Resultados obtenidos en el área de maternas

Observamos en la evaluación final que se incrementó su rendimiento a términos normales un 46% en el área postural y el 41 % de niños en el área de coordinación.

Al finalizar el ciclo escolar, encontramos que el 43% de niños en el área de lenguaje y 53% de niños en el área social rindieron lo esperado a su edad

En el coeficiente de desarrollo, se distingue un 67% de evolución en la evaluación final en la población de niños que presentaban un desarrollo inferior al inicio del ciclo escolar.

Un 36% de niños al finalizar el curso tuvieron rendimientos superiores a lo esperado en la normatividad.

#### Resultados obtenidos en el área de preescolares

Se registró un incremento en la evaluación final con respecto a la inicial en los siguientes aspectos:

59% de niños en el área de razonamiento;

41 % de niños en el área de coordinación;

65% de niños en el área de lenguaje;

En lo referente al rango bajo la norma en el que se encontraban.

En el coeficiente de desarrollo se observó que el 89% de niños alcanzaron un desempeño esperado a su edad.

En preescolar **III** se aplicó la prueba DFH, encontrándose un 54% de niños en la normatividad, el 27% a nivel superior y un 19% a nivel bajo la norma.

En la prueba de coordinación Viso-Motora el 67% de niños mejoró su rendimiento en la evaluación final.

### **Casos en seguimiento**

Los principales casos detectados en las áreas de lactantes, maternales y preescolares fueron: retraso psicomotor y de lenguaje, adaptación, trastornos de conducta y enuresis, los cuales se atendieron a través del diagnóstico, observación, entrevista, orientación a padres y educadoras, y atención individualizada y canalización.

### **Casos de atención especial**

Los CENDI reciben a los niños con necesidades especiales como son:

- síndrome Down,
- trastornos auditivos,
- parálisis cerebral,
- problemas visuales,
- microcefalia,
- discapacidad.

Además, nos apoyamos en instituciones especializadas, para garantizar un tratamiento y educación apropiada a cada caso.

### **Causas de trastornos psicológicos**

Como principales causas de trastornos psicológicos y/o de retraso en el desarrollo presentados en los niños, encontramos los siguientes:

- estimulación pobre
- problemas nutricionales
- sobreprotección
- desintegración familiar
- maltrato infantil.

### **Canalizaciones**

Se canalizaron un total de 26 casos a instituciones especializadas públicas y privadas.

### **Área de pedagogía**

El Plan Nacional de Desarrollo propone una cruzada permanente por la educación en donde convergen los esfuerzos y las iniciativas de diferentes instituciones, presentando un programa de modernización educativa, la cual requiere el ofrecer un servicio educativo de alta calidad. Por lo tanto, la actividad pedagógica en los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad tiene como tarea principal el crear un ambiente de experiencias formativas diversas.

La labor de nuestra institución está encaminada a promover el desarrollo integral de las capacidades físicas, sociales, intelectuales y afectivas de nuestros niños. Por lo tanto, las funciones del servicio pedagógico están orientadas a proporcionar un ambiente altamente estimulante, pleno de acciones educativas, para preparar al ciudadano del futuro a través de programas propios para cada edad. Dentro de la normatividad de la Secretaría de Educación, contamos con los Programas de Educación Inicial y Preescolar.

Las áreas de trabajo se dividen de la siguiente manera:

<i>Lactantes</i>	45 días de nacidos a 1 año 6 meses.
<i>Maternales</i>	1 año 7 meses a 3 años 11 meses.
<i>Preescolares</i>	4 años a 5 años 11 meses.

La evaluación en estas áreas se realiza en tres momentos:

Inicial (Octubre) Intermedia (Febrero) Final (Junio)

### **Programa de educación inicial**

El Programa de Educación Inicial tiene como objetivos:

- Promover el desarrollo integral del niño a través de las oportunidades que le permiten ampliar y consolidar su estructura mental, su capacidad de comunicación, su psicomotricidad, afectividad, así como iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza.
- Propiciar la adquisición de hábitos y conocimientos en los padres para establecer una interacción en el cuidado y atención del niño.
- Establecer un ambiente de respeto y estimulación para su desarrollo.
- Este programa va dirigido a los niños de 45 días de nacidos a los 4 años de edad y presenta una estructura que consta de tres partes: marco conceptual, marco curricular y marco operativo.
  1. Marco conceptual son los fundamentos o perspectivas científicas desde el orden psicológico, sociológico y pedagógico.
  2. Marco curricular son los propósitos del programa, incluye el método, contenidos y evaluación. Se integra en tres áreas que son personal, social y ambiental.
  3. Marco operativo permite la aplicación de rutinas establecidas en su jornada diaria, contando con la participación del personal para mejorar la calidad de interacción por medio de un Plan de Acción.La metodología de trabajo en educación inicial se basa en la estimulación temprana (interacciones: niño-adulto, niño-niño y adulto-adulto) mediante la cual se propicia un desarrollo sistemático de sus capacidades, propiciando la libertad y la espontaneidad del infante, así como su autonomía.

### **Arca de lactantes**

Los niños de 45 días de nacidos a 1 año 6 meses, que corresponden a esta área, requieren un cuidado especial ya que su atención debe ser especializada y minuciosa para la satisfacción de las necesidades básicas de higiene, alimentación y estimulación temprana, divididas de acuerdo a los logros de desarrollo.

Las gráficas nos presentan los resultados obtenidos en el ciclo escolar 1995-1996.

Al finalizar nos encontramos que el 97% de la población alcanza un rendimiento muy bueno en comparación a la evaluación inicial.

### **Área de maternales**

El período de maternal cubre un intervalo de desarrollo de los niños que comprende de 1 año 7 meses a 3 años 11 meses. Durante este período, las actividades que realizan los infantes adquieren un carácter más independiente. La relación entre adulto-niño se orienta a fomentar la cooperación y espontaneidad de los niños.

El resultado obtenido en el ciclo escolar 96-97 es el siguiente: al término del ciclo escolar se obtuvo un rendimiento del 99% en la categoría de muy bien, rendimiento superior a lo esperado.

### **Programa de educación preescolar**

Este programa va dirigido a niños de 4 años 11 meses de edad. Aquí se concibe al niño como un ser único con formas propias de aprender y de expresarse, de acuerdo al principio de globalización. La educadora tiene la función de facilitar la enseñanza, utilizando una metodología que se denomina *Proyectos*, que son una fuente de experiencia de los niños, quedando como actividad central el juego, la cual es una propuesta didáctica que se desarrolla ante una situación problemática concreta.

El Programa de Educación Preescolar distingue las dimensiones del desarrollo que son: Afectiva, intelectual, física y social.

Los objetivos del Programa son que el niño desarrolle su autonomía, identidad personal y socialización; adquiera responsabilidad con la naturaleza; desarrolle su creatividad artística y expresión libre a través del lenguaje oral, escrito, corporal y gestual; además de lograr el desarrollo de su pensamiento lógico-matemático y habilidades gráfico-plásticas.

La evaluación del Programa se concibe como un proceso integral de carácter cualitativo sobre actitudes, intereses, hábitos, conocimientos y habilidades que sustentan el desarrollo del niño, pretendiendo obtener una visión integral de la práctica educativa. Los momentos de evaluación son los siguientes: evaluación inicial individual, evaluación inicial grupal, evaluación de la jornada de trabajo, evaluación general del proyecto, evaluación intermedia y evaluación final individual y grupal.

Los resultados obtenidos en el ciclo escolar 1995-1996 fueron los siguientes: al realizar el estudio comparativo de la evaluación inicial con respecto a la evaluación final se obtuvo un avance hasta llegar al 98% de muy bien, erradicando el porcentaje de insuficiente.

### **Programas cocurriculares**

En nuestros centros educativos nos ajustamos a la normatividad oficial en la educación inicial y preescolar, en el cumplimiento de planes y programas educativos.

Sin embargo, superamos esta normatividad enriqueciéndola con programas cocurriculares, adelantándonos a la modernización educativa del nuevo milenio y a los retos que el intenso proceso de globalización nos impone. Adicionalmente, se imparten programas de Computación, Inglés, Educación, Física, Música-Movimiento, Dibujo y Modelado. Estos programas son inalcanzables para la población de áreas marginadas, situación que redimensiona los servicios educativos que brindan nuestros centros de desarrollo infantil.

### **Programa extraescolar**

Las actividades de educación extraescolar forman un importante renglón de nuestro quehacer y tiene como objetivo trascender en los padres de familia y en las comunidades que nos rodean.

Un gran problema a que nos enfrentamos se centra en como consolidar los conocimientos, hábitos, costumbres, capacidades, destreza y valores que se aportan en el proceso educativo.

Concluimos que esto solo se puede lograr a través de programas de educación extraescolar o escuela de padres.

### **Actualización y desarrollo profesional**

Es nuestra columna vertebral para lograr la superación constante. Se realiza a nivel de capacitación y actualización. Para esto se han implementado la primer maestría en el país de Educación Inicial y Preescolar, así como diplomados y cursos de especialización en este nivel.

### **Investigación educativa**

Esta importante área también es atendida. Se realizó una investigación titulada "Estudio comparativo del Desarrollo del niño de 0 a 6 años, en zonas urbano-marginadas" dirigida por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC).

## **EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA LOS NIÑOS EN LA POBREZA: MÉTODOS Y EVIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

*Flora L Williams*<sup>118</sup>

Se identifican los programas para niños en los Estados Unidos y se exponen sus propósitos. Los métodos para evaluar el éxito o la costo-efectividad son enumerados. Se discuten las conclusiones. Educadores e investigadores en países latinos y sur americanos pueden utilizar métodos para evaluar sus programas. Algunos aspectos de los programas pueden ser adaptados para uso en países, además de los Estados Unidos.

Los Estados Unidos está reconocido como un país próspero y desarrollado, a pesar de la gran distribución de su riqueza. La distribución de esta riqueza se ha hecho más desigual en la última década que en décadas anteriores. El número de niños clasificados como pobres ha aumentado en la última década. La clase media o el segmento con ingresos medianos se ha ido reduciendo en proporción con otros segmentos si comparamos con otras décadas.

En los Estados Unidos existen niños en desventaja comparados con la mayoría. Hay niños a riesgo - "creciendo en persistente o concentrada pobreza y en dislocación social; creciendo con un padre sin apoyo, mentalmente enfermo, alcohólico o adicto a drogas; a riesgo de negligencia, abuso o remoción del hogar"

<sup>118</sup> Investigadora de la U. Perdue, Indiana - EUA.

(Schorr, 1991, 265). Una vez considerados los problemas sociales, los niños en desventaja y de recursos limitados son ahora reconocidos como problemas económicos para el futuro de los Estados Unidos. Se han desarrollado programas para evolucionar en respuesta a las necesidades de los niños y el futuro de los Estados Unidos.

El propósito de esta presentación es identificar los programas e informar sobre la evaluación de su éxito y su costo-efectividad. La evaluación es también informada en término de resultados futuros y de gastos incurridos para remediar la situación. Otra medida de evaluación es la reducción de miseria inmediata de los participantes en el programa. Los métodos para evaluar los programas y las conclusiones son presentados.

Para medir el éxito o la costo-efectividad de un programa de bienestar de los niños los indicadores deben ser identificados y se deben poder medir en término cuantitativo, tales como números y porcentajes. Algunos indicadores que han sido útiles para 1) el bienestar del niño 2) para desarrollos comunales diseñados para acrecentar el bienestar son:

- informes de abusos y negligencia
- impedimentos físicos y mentales
- resultados en pruebas de disposición para aprender
- ejecución escolar
- puntuación de estudiantes activos y críticos a la edad de seis años
- puntuación en el progreso para auto-suficiencia
- mortalidad infantil
- porcentaje de satisfacción con los servicios, el personal, las facilidades, etc.
- número de madres en entrenamiento de destrezas básicas y de oportunidades de trabajo
- obligación y recibimiento de manutención infantil
- asistencia escolar
- peso al nacer
- tasa de inmunización
- estado de pobreza individual
- tasa de pobreza en la comunidad
- involucramiento del padre
- uso del tiempo y actividades del niño
- uso de tecnología compleja por parte del niño
- actividades pro-sociales
- participación en actividades religiosas
- servicios para niños con impedimentos
- provisión de educación pre-escolar
- número de proveedores de servicio y de organizaciones locales diseñadas para mejorar el bienestar
- números de visitas al hogar y resultados de estas visitas
- características del vecindario
- agencias a monitorear el bienestar del niño
- resultados de la ejecución de servicios administrados de cuidado
- integración de programas
- programas remediales disponibles.

Otros indicadores de bienestar han sido utilizados como pronosticadores de problemas de comportamiento en el nivel pre-escolar (Leadbcater & Bishop, 1994);

- nivel de educación de los padres, adquisición tardía de educación
- paternidad adolescente
- inestabilidad familiar, relación inestable con el novio
- nacimiento de un segundo hijo
- angustia psicológica del padre
- depresión materna
- conflicto entre padres
- discordia marital
- temperamento
- hiperactividad



- agresión
- enfermedad
- dificultades concurrentes en el desarrollo cognositivo y de lenguaje
- expresión paterna de actitudes negativas hacia el niño
- eventos de tensión en la vida, tales como: mudanzas, vivienda inadecuada, enfermedad, muertes, peleas
- pertenencia al programa de "Welfare" (programa de bienestar social del gobierno de los Estados Unidos)
- género del niño
- peso del niño al nacer
- escape de la sociedad
- depresión
- problemas al dormir
- problemas somáticos
- comportamiento destructivo
- semanas de residencia con la abuela apoyo social y emocional de amigos, niños, etc.
- etnicidad

Nuevos indicadores informados por Knitzer y Abcr (1994, 50) son indicadores de factores de riesgo que afectan a los niños pequeños y a las familias por estado:

- El porcentaje de niños con bajo al nacer.
- El porcentaje de niños pequeños que viven en la pobreza.
- El porcentaje de mujeres que no han terminado la escuela secundaria.
- El porcentaje de hombres desempleados.
- El porcentaje de niños que habitan en viviendas sobrepobladas.
- La disponibilidad del seguro medico infantil suplementario financiado por el estado.
- Indicadores, por estado, de inversiones estatales en niños pequeños y familias.
- La disponibilidad de un programa de jardín de infancia financiado por el estado.
- El uso de dinero estatal para suplementar los fondos de "Head Start" (programa gubernamental de educación pre-escolar).
- El nivel de elegibilidad escogido por el estado para ofrecer beneficios de "Medicaid" (programa de salud para personas de bajos ingresos) a niños pequeños.
- Requisitos de entrenamiento para centro y proveedores de cuidado infantil con orientación familiar.
- Certificación de enseñanza infantil temprana (edades desde el nacimiento hasta los cinco años) (Knitzer y Aber, 1996).

Para evaluar programas y promover cambios para el mejoramiento de los mismos, los resultados deseados deben ser identificados (Hornbeck, 1991). Existen mayores probabilidades de que los resultados sean alcanzados si son identificados, mientras mayores sean las expectativas, mayores sean los resultados (Hornbeck, 1991). Los rasgos que pueden ser medidos y que llevan a lograr un cambio en los programas son:

1. examinar las suposiciones subyacentes a los resultados;
2. identificar los resultados esperados, tales como: aptitud física y mental, aumento en la asistencia y la comunicación;
3. evaluar o investigar técnicas;
4. consecuencias unidas al éxito o fracaso del sistema;
5. aquellos que son responsables por lograr resultados deben tener el poder decisional sobre estrategias para alcanzar resultados;
6. aquellos que son responsables y que son líderes deben ser educados;
7. deben existir condiciones facilitadoras;
8. asistencia alrededor del año y pre-jardim de infancia.

Una evaluación de las exigencias a los niños y a los jóvenes para convertirse en auto-suficientes y productivos revela que el apoyo de la familia, tanto formal como informal, es necesario (Staff, 1988). "Las familias tienen la responsabilidad primaria de ayudar en el desarrollo y crecimiento de sus niños. Pero, ninguna familia puede cumplir con estas múltiples responsabilidades sin contar con apoyo desde el formal hasta el informal. Solas, todas las familias, aquellas con dos padres o con un solo padre, de clase media o pobre, encuentran más y más que es imposible proveer, arreglar y supervisar la provisión de la toda información, guía, experiencia y apoyos que sus niños necesitan para crecer y aprender" (Staff, 1988, 170-

171). Servicios y organizaciones públicas y privadas deben ser alcanzadas y utilizadas para obtener el bienestar del niño. Los niños pobres tienen menos probabilidades que otros niños de obtener este apoyo. Por lo tanto, la participación en los programas seleccionados es un indicador del éxito o fracaso del programa.

### **Problemas con las medidas de investigación**

"... Resolver los asuntos técnicos, conceptuales, y políticos en el desarrollo y uso de indicadores del bienestar del niño presenta un reto formidable" (Staff, 1996, 42). Se han reconocido problemas con la medida del éxito del programa y su costo-eficiencia.

Los problemas son las limitaciones del diseño de investigación, la información, la representatividad de la muestra de una población más grande, las técnicas estadísticas disponibles, los indicadores de fenómeno disponibles y utilizados y las implicaciones de los hallazgos. A pesar de que las contribuciones de la investigación son valiosas, estas limitaciones pueden ser reconocidas en los informes de la investigación.

El primer problema es definir "éxito en el diseño del programa y medir los efectos en el niño de ciertas políticas y programas en particular" (Staff, 1996, 42). Otro problema es coordinar, colaborar e integrar la colección federal y presentar la información de todos los estados (Staff, 1996). El Departamento de Planificación Estatal de Minnesota es un ejemplo del éxito en definir resultados. El mismo definió 20 amplias metas y 79 indicadores para medir progresos y emitió un informe para evaluar el progreso hacia las metas. Los condados dentro del estado también podrían utilizar este informe para medir progreso. La medida de ejecución en el informe "puede ser utilizada como herramienta de responsabilidad" (Staff, 1996, 42).

Una meta común para muchos estados en los Estados Unidos es "disposición escolar". Esto es a veces llamado programas de "Éxito por Seis". En un estado, esta meta ha estimulado a organizaciones educativas, de servicios humanos y de la salud en cada comunidad a unir sus recursos "para permitir a las familias ayudar en el desarrollo de sus niños" (p. 44). Se ha definido a veces como "que todos los niños entrarán a la escuela listos para ser aprendices activos y críticos". Disposición es cuando los niños comiencen la escuela, entonces estarán listos para aprender.

Esta "meta abarca la promoción de la estabilidad familiar, provisión de educación pre-escolar y servicios para niños con impedimentos" (Staff, 1996, 43). Utilizando las metas como criterio, los consejos informan quincenalmente el progreso al gobernador, la información recolectada en el proceso de monitoreo y los programas existentes que están siendo coordinados y rediseñados.

La auto-suficiencia es otra que incluye varios tipos (Staff, 1996, 43): resultando solamente de empleo, resultando de ingreso no ganado tal como manutención del niño, resultando de diferentes fuentes de ingreso combinadas, reincidencia como resultado de pérdida de ingresos, participantes en programas de Oportunidades de Empleo y Entrenamiento de Destrezas Básicas y número de niños para los cuáles ha sido establecida la paternidad.

Las metas de salud son esenciales para el bienestar del niño. Algunos de los problemas con los indicadores incluyen la unificación de programas tales como Medicaid y la información de Ayuda a Familias con Niños Dependientes, con la información de los resultados de los nacimientos, la inmunización, etc. Además, existen problemas en la colaboración con organizaciones de servicios de familia y sistemas de apoyo del niño en el desarrollo de metas conjuntas y de indicadores de ejecución. Existen problemas en medición porque las agencias gubernamentales no reúnen la información de manera uniforme o consistente sobre los indicadores tales como la asistencia escolar, bajo peso al nacer y los embarazos repetidos.

Una solución o meta simple es deficiente debido al traslapo de asuntos y eventos. Por ejemplo, "cuando el empleo es enfatizado como el vehículo primario para la reforma de bienestar social, es importante no perder de vista las necesidades especiales de poblaciones problemáticas" cuya capacidad para trabajar es limitada por incapacidad física y mental, niños solamente, padres adolescentes que necesitan educación, usuarios de sustancias y víctimas de violencia familiar" (Staff, 1996, 45).

La controversia acerca de quien recoge la información envuelve intereses políticos y de poder. Barreras innecesarias e irreales tales como de privacidad surgen, previniendo así la recolección de información. Por otra parte, el gobierno es alentado a recolectar información para medir el bienestar del niño. También, por otro lado, agencias independientes fuera del gobierno son alentadas a analizar la información debido a la sospecha del análisis del gobierno por razones políticas (Staff, 1996, 45).

La investigación gubernamental se ha concentrado en como las agencias procesan papeles y otra actividades más que en el bienestar de los niños. Los sistemas de manejo de información estatales son amplios y lentos al cambio, tienen cambios frecuentes en el personal de computadoras, tiempo de espera para recibir informes y pobre personal de pobre calidad debido a los bajos salarios gubernamentales. Las fundaciones contribuyen

al establecimiento de medidas y recolección de información. Más y más grupos, tales como los consejos comunales, grupos ciudadanos y otras organizaciones locales están exigiendo que el gobierno lleve a cabo más investigación" (Staff, 1996, 47). Los programas para el bienestar de los niños en los Estados Unidos están clasificados en estas áreas:

*Salud:* salud física, mental y emocional, provisión de cuidado a la salud, programas de medicina, de inmunización, cuidado, peso al nacer, incapacidad, barreras al cuidado de la salud, mortalidad infantil.

*Educación:* satisfacer las necesidades de los niños, disposición escolar, adquisición de educación, programas de Head Start, metas y calidad de programas pre-escolares.

*Apoyo familiar:* programas de la comunidad, política pública, cuidado temporero.

*Cuidado infantil:* oferta de programas, calidad de los programas, costo del cuidado, localizar y pagar por el cuidado, barreras de disponibilidad y costeabilidad, efecto en el niño y riesgo del cuidado del niño.

*Alimento y nutrición:* programas federales de alimentación, i. e., programas de estampillas para alimentos, cuidado de mujeres e infantes, programas comunales de alimentación, programas de nutrición infantil.

*Ingreso:* programas de adecuación de ingreso familiar, transferencia de pagos, autorizaciones, reforzar el pago de manutención de niños por parte del padre que no vive con el niño, programas de ayuda a familias con hijos dependientes, distribución de los que viven debajo de la mitad de la mediana del ingreso de la comunidad y la línea oficial de pobreza, salario mínimo e igualdad de ingreso.

*Vivienda y descuido:* asistencia en la adquisición de vivienda, programas de transición, efectos en los niños.

*Prevención:* prevención de embarazos adolescentes y edificación de auto-suficiencia juvenil.

*Niños abusados y descuidados:* violencia, control del crimen y de armas, vulnerabilidad de los niños.

### **Programas, métodos y conclusiones**

*Programa* (Informado en Schorr, 1991, 265): "servicio comprensivo de salud, cuidado del niño y servicio social para 18 infantes de edades de 0 a 2-1/2 sus familias", New Haven, CT. Centro de estudio del niño 1968-1972.

*Propósito:* mejorar la educación de madres y niños.

*Métodos de investigación:* seguimiento durante 10 años con entrevistas y encuestas a los participantes. Comparación con un grupo de madres y niños que no estaban en programas comprensivos de cuidado de salud y de servicios sociales

*Conclusiones:* seguimiento de 10 años.

Años promedio de educación completada por la madre: participantes; 13.0; comparación: 11.7.

Número promedio de niños en la familia: participantes 1.67; comparación 2.2.

Proporción de familias auto-suficientes: participantes 86%, comparación 53%.

serios problemas escolares: participantes 28%, comparación 69%. (Schorr, 1991, 265).

*Programa* (Informado en Schorr, 1991, 265): "visitas de enfermeras al hogar de madres con embarazos de alto riesgo y por dos años después del nacimiento".

Elmira, NY (comparación con controles asignados al azar). Escuela de medicina de la Universidad de Rochester, 1978-1983.

*Propósito:* bienestar del niño.

*Métodos de investigación:* entrevistas de participantes y comparación con otro grupo de no-participantes llamado grupo control.

*Conclusiones:* entre mujeres pobres no casadas (N=10):

Regreso o escolaridad completada, 10 meses después del parto: participantes 75%; control: 50%

Embarazos subsiguientes, 4 años después del nacimiento: la mitad tanto en participantes como en el grupo control.

Abuso o negligencia de los niños: participantes: 4%; control 19%

Entre los 14 y los 16 años: participantes (N =28) tuvieron bebés 395 gramos más gordos que en el grupo control (N =17)

Entre madres fumadoras: nacimientos prematuros: participantes (N =28) 2%, control (N =64) 10% (Schorr, 1991,265)

*Programa* (Informado en Schorr, 1991, 265): "educación pre-escolar de verano; visitas semanales durante el resto del año para negros de 3 a 5 años de edad y sus madres". Murfreesboro, TN (El proyecto de entrenamiento temprano). Colegio de maestros Peabody, 1962-1965.

*Propósito:* mejorar el bienestar del niño y la continuación en la escuela de sus madres.

*Métodos de investigación:* encuesta a participantes y grupo de comparación.

*Conclusiones:* a la edad de 21 años, un tercio más de deserción escolar en el grupo de comparación que en el grupo de participantes; niños del grupo control ubicados en clases de educación especial en una proporción de 6 veces más que los niños del grupo participante. (Schorr, 1991, 265).

*Programa* (Informado en Schorr, 1991, 265): "educación pre-escolar y visitas semanales durante un período de dos años a niños negros pobres asignados al azar entre las edades de 3 y 4 años". Ypsilanti, MI (El proyecto de la pre-escolar Perry)

*Propósito:* determinar el efecto de la educación pre-escolar y las visitas semanales

*Métodos de investigación:* evaluación de participantes en años tardíos en su necesidad de educación especial, aprovechamiento escolar y frecuencia de embarazo adolescente. Técnicas estadísticas de análisis de frecuencia. Período de tiempo de investigación 1962 hasta el presente.

*Conclusiones:* de 121 (N =123) respondiendo a la edad de 19:

	<u>Participantes(%)</u>	<u>control(%)</u>
Empleadas	59	32
Graduadas de escuela secundaria	65	49
Educación post-secundaria	38	21
Arrestadas	31	51

De 112 (N =123) respondiendo: años en educación especial

participantes 16%

control 28%

Entre 49 mujeres: embarazo adolescente

participantes 32

control 59 (Schorr, 1991, 265)

*Programa* (Informado en Schorr, 1991, 265): "educación pre-escolar y clases enriquecidas hasta el 3er grado para 750 niños de 4 años de Harlem; apoyo y participación paterna activa". Instituto para estudios del desarrollo, Universidad de Nueva York.

*Propósito:* determinar el efecto de la educación pre-escolar y el enriquecimiento de clases en habilidades cognitivas y matemáticas, consecución escolar y comportamiento social. Período de tiempo: 1963-1969 y 21 años más tarde.

*Métodos de investigación:* análisis del estado de empleo y de consecución escolar del grupo de tratamiento y del grupo control.

*Conclusiones:* a la edad de 21 años, tanto el doble de los participantes como el de los controles al azar estaban empleados, un tercio más tenía diplomas de escuela superior o certificados de equivalencia: 30% más habían obtenido educación post-secundaria o entrenamiento. (Schorr, 1991, 265).

*Programa:* (Informado en Council of Economics Advisors, 1995, 1): "Inmunización infantil".

*Propósito:* prevenir la enfermedad del polio.

*Métodos de investigación:* análisis de costo-beneficio, i. e., comparación de gasto público con futuros resultados y gastos futuros remediales o reintegros económicos comparados con costos adicionales, si el programa es eliminado o reducido.

*Conclusiones:* cortes en el programa de inmunización aumentarán los costos futuros del cuidado de la salud. Cada corte de \$1 en inmunización contra el polio costó \$10 en costos médicos futuros. Cada corte de \$1 en programas de inmunización contra el sarampión, las paperas y la rubéola más tarde costó \$14 en gastos médicos. Cortes en la inmunización infantil aumentan la incidencia de estas enfermedades prevenibles y el costo futuro del tratamiento de las mismas (Council of Economics Advisors, 1995, 1).

*Programa* (Informado en Council of Economic Advisors, 1995, 2): "Programas especiales de alimentación prenatal suplementario para mujeres, infantes y niños (WIC) y Cuidado prenatal a través de Medicaid".

*Propósito:* mejorar la salud del niño y de la madre.

*Métodos de investigación:* mejorar la salud del niño y de la madre.

*Conclusiones:* cortes en WIC y en cuidado prenatal a través de Medicaid aumentarán los gastos médicos. Cada corte de \$1 en la porción de cuidado prenatal del programa WIC costó entre \$1.77 y \$ 3.90 en aumento de gastos médicos en los primeros 60 días después del nacimiento del niño. El Departamento de Agricultura de los Estados Unidos hizo este hallazgo en un estudio de 105.000 nacimientos a través de Medicaid en cinco estados<sup>2</sup>.

Cada corte de \$1 en la porción de cuidado prenatal del programa WIC costó \$3 a la larga en gastos médicos, de acuerdo con un estudio en Massachusetts<sup>3</sup>.

De acuerdo con un estudio en Missouri, cada corte de \$2 en la porción de cuidado prenatal del programa WIC costó entre \$0.49 y \$0.86 en gasto adicional de Medicaid dentro de los primeros 90 días después del nacimiento del niño<sup>4</sup>.

Cada corte de \$ 1 en el programa comprensivo de cuidado prenatal de Medicaid puede costar tanto como \$2 dólares de gasto en el primer año de vida de un infante .

El cuidado prenatal disminuye la probabilidad de bajo peso al nacer, en infantes y la incidencia de muerte neonatal de acuerdo con varios estudios<sup>6</sup>. (Council of Economic Advisors, 1995, 2)

*Programa:* "Head Start (programa federal iniciado en 1965) - Un programa desarrollo de infancia temprana (Staff, 1989)".

*Métodos de investigación:* comparación de resultados de muchos estudios en varios estados. Las variables fueron la disposición escolar, puntuación de exámenes, puntuación en pruebas de comportamiento social e informes de comportamiento atípico. Las variables en años siguientes fueron consecución escolar y estado de empleo. Descripción de participación en otros programas, tales como: estampillas de alimentos y programas remediales o programas para incapacitados también fueron analizados. Una comparación de Head Start con un grupo control fue utilizada en la investigación.

*Propósito:* ayudar a niños de bajos ingresos a desarrollarse, aprender y crecer. (Staff, 1989, 191). Compensar por los efectos dañinos de la pobreza. Construir destrezas básicas para el éxito en la escuela y después en el trabajo. "Asegurar que cada niño tenga un comienzo fuerte y equitativo" (Staff, 1989, 190). Proveer oportunidades para estimulación constructiva y amplia interacción con otros niños y adultos. Mejorar la salud emocional, social, y el desarrollo de motivación. Expandir la habilidad para pensar, razonar y hablar claramente. Ayudar a los niños a ganar mayor confianza, auto respeto y dignidad. Proveer servicios comprensivos que incluyam alimento y tratamiento para problemas de audición, pobre visión y alimento suficiente. Proveer consejería preventiva a través de referidos por miembro de familia. Incluir padres como voluntarios y parejas en las experiencias de aprendizaje de los niños.

*Conclusiones:* muchos estudios han mostrado que el programa comprensivo de Head Start concedió substanciales dividendos a largo plazo a la sociedad. Una comparación (Grupos Head Start y No-Head Start) reveló que a la edad de 19 años, los participantes de Head Start tenían más probabilidades de ser literatos, empleados y matriculados en educación post-secundaria. Tenían menos probabilidades de ser desertores escolares, dependientes del programa de bienestar social, o de ser delincuentes, tener historial de arrestos o de actividad criminal.

En promedio, los beneficios por participante (en dinero ahorrado por gastos en los que no se tuvo que incurrir para remediar esos problemas) fueron seis veces el costo del programa por participante" (Staff, 1989, 193). En otro estudio, los participantes de Head Start tenían un promedio de empleo dos veces mayor que el del grupo control y un 50 por ciento más de probabilidad de haberse graduado de escuela secundaria (Staff, 1989). Head Start "ayuda a las familias a evadir tensiones innecesarias" y a través de servicios preventivos, previene el rompimiento familiar y la ubicación en cuidado temporero además de adquirir alimento y otra ayuda (p. 192).

*Programa:* (Informado en Council of Economic Advisors, 1995, 3): "Head Start y otros programas de educación en la infancia temprana".

*Propósito:* mejorar el bienestar y las oportunidades educativas del niño.

*Métodos de investigación:* análisis de costo-beneficio.

*Conclusiones:* cortes en Head Start disminuirán la ejecución académica e incrementarán los costos médicos. Head Start aumenta la puntuación en las pruebas y resulta en menos calificaciones deficientes para niños

blancos e hispanos y como se ha demostrado mejora la salud de niños africano-americanos como se puede medir a través de la altura de los participantes y la edad a la cual reciben la vacuna contra el sarampión. Participantes en Head Start tienen menos probabilidades de repetir un grado y menos probabilidades de ser asignados a clases de educación especial.

Las vacunas contra el sarampión son administradas a una mayor fracción de niños matriculados en Head Start y a todos los otros niños, tanto aquellos que están matriculados en programas pre-escolares tanto como a aquellos que no lo están<sup>9</sup>. El costo de la pérdida de estas vacunas es discutido arriba en este documento. Una mayor porción de niños de Head Start recibe auscultación médica, revisión dental y otro tipo de medicina preventiva que lo reciben niños comparables que no participan<sup>10</sup>.

Cortes en otros programas de educación infantil temprana pueden significar enormes costos futuros a la sociedad. El experimento de la escuela pre-escolar Perry a principio de los años 60 en Ypsilanti, Michigan, es ejemplo de un programa de alta calidad preescolar con servicios auxiliares disponibles para jóvenes de bajos ingresos. Un análisis de costo-beneficio del programa encontró que un gasto de \$1 en el programa pre-escolar de la escuela Perry ahorró \$4.75 en gastos futuros en educación especial, asistencia pública y crimen<sup>12</sup>. La alta tasa de graduación escolar de los estudiantes matriculados en el programa pre-escolar Perry fue un 67 por ciento comparado con un 49 por ciento de los niños en el grupo control<sup>13</sup>. (Council of Economics Advisors, 1995, 3).

*Programa:* (Informado en Council of Economics Advisors, 1995, 4-5): "Ingreso Suplementario - AFDC y Estampillas para Alimentos y Política de Impuestos - EITC".

*Propósito:* bienestar económico, suficiencia nutricional y apoyo para las familias trabajadoras.

*Métodos de investigación:* análisis de costo-beneficio.

*Conclusiones:* cortar el ingreso de personas con bajos ingresos reducirá resultados futuros. Cada corte de \$1 de programas de transferencia como el AFDC y las estampillas para alimentos puede costar entre \$0.92 y \$1.51 en pérdida de resultados solamente debido a una reducción en la consecución educativa<sup>14</sup>. Esperamos que este hallazgo puede ser aplicado a cada \$1 adicional de impuestos que las personas trabajadoras de bajos ingresos pagarán si se corta el EITC.

Cada niño adicional que pasa un año más en la pobreza debido a estos cortes costará a la economía entre \$2.466 y \$6.759 en resultados reducidos a través del efecto de la pobreza infantil solamente en la consecución educativa reducida<sup>1</sup>. Cuando damos cuenta de los costos totales de la pobreza infantil, encontramos que cortar los programas de transferencia o aumentar los impuestos a las familias trabajadoras de bajos ingresos costará a la economía \$12.105 en resultados reducidos por cada niño adicional que pase un año más en la pobreza<sup>16</sup>.

Cortar el apoyo de ingreso para familias de bajos ingresos reducirá el alcance educativo de los niños en esas familias<sup>17</sup>.

Evidencia de los experimentos de mantenimiento de ingresos definitivamente demuestran que la afirmación educativa es mayor en familias de bajos ingresos que reciben ingresos suplementarios. Entre la evidencia existente, se encuentra el que la pobreza infantil reduce la consecución educativa después de regulación para características de familias observables<sup>18</sup>.

Reducir la cantidad de educación que una persona podrá recibir significará grandes pérdidas para la economía cuando el regreso a la educación es tan alto. El regreso a la educación está estimado en un aumento de entre 5 y 13 por ciento en ganancias por cada año adicional de educación<sup>19</sup>. Cortes en el apoyo de ingresos que causan que una persona posponga la educación durante la infancia, pueden llegar a convertirse en grandes pérdidas de productividad para la economía.

Cortar la transferencia de ingresos a los niños y sus familias reducirá nuestra ejecución social relativa a otros países desarrollados.

En comparación con otros países desarrollados, los Estados Unidos ya tiene la tasa más alta de post-impuestos y transferencia de pobreza infantil. Además, el sistema de impuestos y transferencia de los Estados Unidos tiene menos impacto en la pobreza infantil que todos los otros países desarrollados<sup>20</sup>. (Council of Economic Advisors, 1995, 4-5).

*Programa:* (Informado en Council of Economics Advisors, 1995, 8): "envenenamiento con plomo"

*Resultado:* reducción de envenenamiento infantil con plomo (un mineral mortal).

*Métodos de investigación:* análisis de costo-beneficio.

*Conclusiones:* cortar programas que reducen la incidencia de envenenamiento infantil con plomo puede significar un gran aumento en gastos médicos futuros y en educación compensatoria.

Un análisis de costo-beneficio de reducciones en programas de envenenamiento con plomo encontró un ahorro de cerca de \$750 millones (1994 dólares) en cuidado médico y educación compensatoria entre 1986-1988<sup>30</sup>. Los ingresos de toda la vida han descendido en \$1.147 por cada micrograma adicional por decilitro de plomo en la corriente sanguínea del niño '.

Un análisis de la Agencia para la Protección Ambiental (EPA) de la cantidad de plomo en el agua para beber encontró que haciendo más rigurosos los criterios de evaluación del agua de 50 microgramos por litro a 20 microgramos por litro costaría cerca de \$230 millones al año y generaría beneficios en gastos médicos reducidos y en aumento de habilidad cognoscitiva de entre \$109 a \$296 millones por año<sup>32</sup>. (Council of Economics Advisors, 1995, 8).

*Programa:* "centro de cuidado infantil del Ejército de Salvación y Programa de Visitas al Hogar" (Kylc, 1987, 132-136)

*Propósito:* proveer servicios únicos a los niños sin hogar, a sus familias mientras se quedan en el Alojamiento de Emergencia y después de que hayan mudado a nuevos hogares, previniendo así el desamparo futuro. Proveer cuidado especial en crisis y equipar a los niños con destrezas emocionales. Proveer evaluación, fijación de metas e implementación. Evaluación, mediante un grupo de trabajo, de los logros durante el período de tres meses hacia la fijación de metas. Grado de esfuerzo familiar hacia las metas familiares.

*Métodos de investigación:* evaluar el establecimiento de una relación con niños, participación en el centro de cuidado infantil y cooperación con el ciclo de tres meses.

*Conclusiones:* el centro de cuidado infantil para los participantes es un ambiente seguro, protector, que enriquece y da apoyo en el cual los niños comienzan a recuperar un sentido de seguridad, entienden la realidad de su situación y reduce la tensión en ellos. El programa identifica niños con necesidades especiales y los refiere a Head Start y a las agencias apropiadas. Los niños interactúan con otros niños, tienen éxito en sus actividades, ganan sentimientos de competencia y hablan acerca de sus sentimientos. Los niños y sus familias son apoyados a través de sus crisis y transiciones.

*Programa:* "proyectos de pre-ubicación preventiva" (Staff, 1988)

*Propósito:* mantener a las familias juntas y permitir a los niños a riesgo evitar entrar a cuidado temporero.

*Método de investigación:* costo-efectividad.

*Conclusiones:* "Una evaluación de dos años de catorce proyectos de pre-ubicación preventiva establecidos en Virginia con fondos federales demostró la efectividad general de los proyectos en mantener y reforzar las familias y en ahorrar dinero público. Servicios con sede en el hogar, tales como: consejería y constructores de vivienda igualados con terapia estructural familiar resultaron en mejoras significativas en el funcionamiento general de la familia en un 69 por ciento de los casos y una coincidente disminución en los problemas experimentados por las familias. Solamente el 7 por ciento de los 715 niños a riesgo de ser ubicados en cuidado temporero lo fueron en efecto. El costo promedio por niño servido fue \$1.214 por niño, significativamente menos que el promedio estimado de hospedaje y alimento por tener a un niño en un lugar temporero (\$11.173) o en una facilidad residencial de tratamiento (\$22.025) por el largo promedio de tiempo bajo el cuidado (4.6 años)" (Staff, 1988, 179).

"Una evaluación de los programas de ubicación preventiva operada de 1983 a 1985 en cuatro condados de Wisconsin y costada a través del programa de Servicios de Bienestar Social para Niños también encontró que la prevención funciona. Los proyectos proveyeron a los padres entrenamiento, terapia individual y familiar, ayuda paterna, préstamos de emergencia en efectivo y grupo de apoyo a pares. Al final del estudio, ochenta y siete por ciento de los niños a riesgo servidos fueron capaces de evitar entrar en cuidado temporero.

Tres meses después un seguimiento de casos dejados reveló que todavía seguían en su hogar" (Staff, 1988, 179).

*Programa:* "cuidado diurno a edad temprana con sede en los centros y educación para niños de bajos ingresos" (Philips Voran, Kisker, Howes, & Whitebook, 1994).

*Propósitos:* caracterizar la calidad del cuidado diurno a edad temprana con sede en los centros y los programas de educación en los cuales niños de bajo ingreso están matriculados, y ubicar esta muestra de calidad en el contexto de una muestra representativa a nivel nacional.

Examinar si la calidad varía dentro de los centros de bajo ingreso, entre aquellos creados como programas de intervención temprana y aquellos que están diseñados para proveer centros de cuidado diurno con sede en

las comunidades primordialmente para niños de padres que trabajan. Se ha hipotetizado que los programas de intervención temprana ofrecerían cuidado de mayor calidad.

Examinar asuntos de igualdad de acceso a cuidado temprano y educación de calidad comparando la calidad de los programas que sirven mayormente a las familias de bajo, mediano y alto ingreso. Se hipotetizó que los índices de calidad serían mayor en centro que sirvan a familias de alto ingreso. Una hipótesis específica con respecto a la calidad relativa de los centros de cuidado de familias mayormente con bajo y mediano ingreso no es asegurada por la literatura actual.

Examinar si las asociaciones entre la calidad y la clientela socioeconómica de los centros difiere por tipo de índice de calidad. Dado que existe evidencia de que las cosas buenas van juntas en el cuidado del niño (vea Scarr & Eisenberg, 1993), se esperaba encontrar estas interacciones" (Phillips, et al., 1994, 474).

*Métodos de investigaciones:* "la información de una encuesta representativa nacional de centros de cuidado y estudios observativos de centros en 5 lugares fueron utilizados para examinar la calidad del cuidado proveído a los niños de familias con bajo ingreso. Comparaciones fueron hechas con una muestra nacional de centros; entre "Head Start, auspiciados por escuelas públicas y otros centros comunales subsidiados; y entre centros que servían a familias de grupos socioeconómicos diferentes. Las técnicas estadísticas para las comparaciones fueron las distribuciones de los porcentajes, la correlación simple y las intercorrelaciones. Sub-escalas fueron desarrolladas"

*Conclusiones:* "La calidad del cuidado en los centros que sirvieron mayormente a niños de bajo ingreso fue adecuada pero altamente variable, con índices estructurales que exhiben mayor calidad que las observaciones de calidad global y de interacción entre el personal y el niño. En comparación con Head Start y centros auspiciados por escuelas públicas, los centros dentro de la comunidad tenían grupos menores y menos niños por maestro para los niños de nivel pre-escolar pero tenían menos personal con mejor educación y mejor compensación. Los centros que sirvieron mayormente a niños de familias de alto ingreso proveyeron la mejor calidad de cuidado a través de múltiples índices y los que sirvieron mayormente a niños de familias de mediano ingreso proveyeron, de manera casi uniforme, la más baja calidad de cuidado. En la mayoría de los índices, los centros que sirvieron a niños de familias de bajo ingreso no difirieron significativamente en calidad de los centros de alto ingreso. Sin embargo, los maestros en estos programas se mostraron menos sensitivos y más rigurosos que los maestros en los centros que sirvieron a familias más aventajadas" (Phillips, et, al., 1994, 472).

*Programa:* "participación en centros de cuidado diurno" (Caughy, DiPietro, & Strobino, 1994)

*Propósito:* determinar la relación entre la participación en centro de cuidado diurno y el desarrollo cognoscitivo, la disposición académica de niños de bajos ingresos según medida en pruebas objetivas.

*Métodos de investigación:* los participantes para la investigación fueron escogidos de La Encuesta Nacional Longitudinal de Jóvenes que tenían entre 5 y 6 años de edad.

En el material de entrevistas anual, la información incluyó una composición del hogar, ingreso del hogar, educación correspondiente, estado de empleo correspondiente y si el niño estaba en un centro de cuidado diurno por cada uno de los primeros tres años de vida, número de arreglos para obtener cuidado diurno y tipo de arreglos. Se condujeron visitas al hogar y se administraron herramientas para evaluar la disposición académica y el hogar. Análisis de la variante (ANOVA) y regresiones lineares múltiples fueron utilizadas para determinar la relación entre los resultados y la participación en centro de cuidado diurno, estableciendo un control para variables confusas.

*Conclusiones:* los resultados de este estudio indican que la participación en centros de cuidado diurno durante los primeros 3 años de vida está positivamente relacionada con el desarrollo subsecuente de destrezas matemáticas y de lectura para niños de ambientes empobrecidos. Esta relación es más fuerte para las destrezas de lectura si la participación comienza antes del segundo cumpleaños del niño. Para las destrezas matemáticas, parece ser que el cuidado, particularmente en los centros, ejerce un efecto protector sobre el desarrollo de riesgos de un ambiente empobrecido" (Caughy, DiPietro & Strobino, 1994, 466). El estudio "sugiere que el subsidio de programas que proveen cuidado diurno costeable a familias de bajo ingreso puede tener el doble beneficio de promover empleo y desarrollo fomentador del niño. Investigación adicional será necesaria para determinar las cualidades y las características del cuidado diurno que media estas relaciones. El peso está en los investigadores para aumentar el entendimiento de los factores protectores que aumentan el desarrollo del niño bajo condiciones de riesgo y de asistir a cada niño en nuestra sociedad a alcanzar su potencial" (Caughy, DiPietro & Strobino, 1994, 469-470).



*Programa:* "programa de intervención enfocada en los padres" (Seitz & Capful, 1994). Este fue un programa de educación, a través de visitas al hogar, de 17 familias empobrecidas del centro de la ciudad, que comenzó durante el embarazo y continuó a lo largo de 30 meses después del nacimiento.

*Propósito:* determinar si la intervención proveída a los padres de niño recién nacido produjo beneficios retardados para niños nacidos después. En otras palabras, ¿harían las madres un mejor trabajo con todos sus niños, no solamente con los que nacieron desde que aprendieron un estilo de paternidad más competente?

*Métodos de investigación:* familiares menores de los niños en el Proyecto de Welfare de la Universidad de Harvard, un programa de apoyo familiar, fueron estudiados. "Información fue obtenida de los maestros, de los familiares y los registros escolares por 3 años académicos" (p. 677). El grupo control fue una muestra de madres que tuvieron bebés poco después que la intervención grupal fue seleccionada y los registros clínicos fueron buscados de la misma manera que las madres de la intervención. El grupo control de madres fue emparejado con las madres de la intervención en sexo y estado de nacimiento (a término y saludable) del ingreso familiar del primer niño recién nacido, número de padres en el hogar, etnicidad de la madre y edad de la madre.

*Conclusiones:* el grupo de intervención de familiares tuvo una mejor asistencia escolar que el grupo control de familiares, tenían más probabilidades de necesitar servicios de apoyo o remediales y tenían más probabilidades de tener progreso normal académico. Los resultados sugieren que los cambios en el ambiente de cuidado desde apoyo familiar temprano conducen a beneficios para todos los niños de la familia. Los programas enfocados en los padres, por lo tanto, parecen proveer una estrategia particularmente eficiente para los esfuerzos de intervención" (Seitz and Apfel, 1994, 677). Abrumadoramente, el grupo control de familiares tuvo problemas en al menos una promoción, requiriendo servicios y asistencia especial.

*Programa:* "intervención educativa en la niñez temprana para niños de familias pobres - Proyecto Alfabético Carolina" (Campbell & Ramey, 1994).

*Propósito:* determinar el punto (magnitud o duración) en el tratamiento educativo en la niñez temprana previene retardación leve y fracaso escolar.

*Métodos de investigación:* el estudio fue fundamentado en la Teoría de Sistemas Generales en la cual "los resultados de desarrollo son vistos como el resultado de transacciones entre sistemas a muchos niveles, yendo desde el niño, el de los padres, el de la escuela, el de la comunidad y el de la sociedad como un todo" (Campbell & Ramey, 1994, 685). "Los sujetos fueron asignados al azar de 1 a 4 condiciones de intervención: tratamiento educativo en escuela pública desde la infancia hasta los 3 años (hasta la edad de 8 años); tratamiento pre-escolar solamente (infancia hasta la edad de 5 años); tratamiento de escuela primaria solamente (edad de 5-8 años) o un grupo de control no tratado" (p. 684). Los infantes de familias de bajo ingreso fueron asignadas al azar ya sea a un grupo control o a un grupo experimental pre-escolar.

Un análisis de múltiples variables para medidas repetidas probó diferenciadas en la media en pruebas de inteligencia estándares de los 6 meses a los 12 años como función del tratamiento, la edad, y el tratamiento x edad de las interacciones.

El programa pre-escolar incluyó "un currículo infantil para aumentar el desarrollo cognoscitivo, de lenguaje, de percepción motora y social" (p. 687). Después el énfasis fue en el desarrollo del lenguaje y de las destrezas pre-literarias. "Los niños tratados también recibieron su cuidado médico primario en el lugar. Varios esfuerzos fueron hechos para envolver a las familias en el programa pre-escolar. Los padres sirvieron en la junta asesora del centro de cuidado y se les ofreció una serie de programas voluntarios que cubrieron algunos temas, tales como: nutrición familiar, asuntos legales, manejo de comportamiento, y fabricación de juguetes. Servicios de apoyo social estuvieron disponibles a las familias que confrontaban problemas de vivienda, alimento, transportación y otros por el estilo. En adición, se llevaron a cabo en el centro eventos sociales para las familias de los niños tratados" (p. 687).

*Conclusiones:* "los efectos positivos del tratamiento pre-escolar en el desarrollo intelectual y logro académico se mantuvieron hasta la edad de 12 años. El tratamiento durante la edad escolar solamente fue menos efectivo. Los resultados generales sostienen una intensa hipótesis en que los resultados de medidas en logro académico y cognoscitivo aumentaron según aumento la duración del tratamiento" (p. 684). Las ganancias intelectuales y académicas del programa Alfabético persistieron hasta 7 años en la escuela lo cual "representa uno de los beneficios más amplios y más duraderos informados hasta la fecha para un programa de niñez temprana" (p. 694).

"La implicación política más importante de este hallazgo es que ... el foco de debate puede ahora cambiarse de si el gobierno desea jugar un papel en fomentar ambientes buenos tempranos a como estos ambientes pueden ser asegurados" (p. 695). En respuesta al argumento de que el programa Alfabético no puede ser

duplicado a mayor escala debido al costo, definitivamente, la pérdida a través de toda la vida de la productividad asociada con el fracaso académico y la desesperanza es también un costo... Nada fue hecho en el programa Alfabético que no pudiera ser hecho en otros centros pre-escolares o sistemas de escuela" (pp. 696-697).

*Programa:* "subsidios W-2 como comprobantes para cuidado infantil" (Folk, 1996).

*Propósito:* estimular a los padres a trabajar en lugar de depender de la asistencia pública. Prover comprobantes para niños menores de 13 años para uso de cuidado infantil pagado por las familias en una escala descendiente. Los niveles máximos son 75 por ciento del nivel prevaleciente en el mercado por centros de cuidado diurno familiares y proveedores certificados de cuidado diurno familiar y el mínimo es 10 por ciento (Folk, 1996). "Las familias son recompensadas por el trabajo, tanto económicamente como a través del apoyo gubernamental para cuidado del niño y de la salud. Cuando los padres se rehusan a trabajar o se ocupan en una actividad que amenaza su habilidad para trabajar (e. g., abuso de sustancias), W-2 sanciona a las familias negándoles beneficios. El propósito primordial del sistema de bienestar social infantil es proteger a los niños del maltrato a la vez que se preserva la integridad de las familias cuando es posible, presumiendo que la familia del niño está generalmente en el mejor lugar para un niño ser criado" (Courtney, 1996, 70).

*Métodos de investigación:* en Wisconsin, se han dado subsidios en forma de investigadores. Las fuentes son fondos federales y estatales. Hay requisitos de elegibilidad. Las preguntas de investigación son (Folk, 1996, 67): Recibirán los participantes lo que necesitan cuando lo necesitan? Ayudarán las agencias W-2 a resolver los problemas con el suministro de cuidado infantil? ¿Serán los arreglos para cuidado infantil estable e de adecuada calidad? Saldrán las madres de W-2 como resultado de las sanciones impuestas debido al trabajo perdido a través de cuidado infantil inadecuado o no disponible, e. g. porque un padre tiene un niño enfermo? ¿Habrán pagos durante el proceso de encontrar otro empleo?

*Programa:* "Programas efectivos para niños creciendo en concentrada pobreza" (Schorr, 1991).

*Propósitos:* proveer "lo básico para diseñar programas significativamente nuevos y políticas para mejorar el futuro de los niños creciendo en la pobreza y en desventaja" (Schorr, 1991, 260). Estimular a "un nuevo compromiso nacional para mejorar programas"... para "reducir la deserción escolar, embarazo en adolescentes, delincuencia, dependencia a largo plazo en el programa welfare y uso de drogas" (p. 260). Romper con el ciclo de desventaja intergeneracional. El progreso económico es esencial para romper en el ciclo intergeneracional pero las oportunidades económicas no pueden ser utilizadas por aquellos que son persistentemente pobres. Por lo tanto, es necesario otro progreso en salud, educación, esperanza y perseverancia (Schorr, 1991).

*Métodos de investigación para mejorar programas:* revisar la literatura y las consultas en cuanto a los factores de riesgo que preceden e interactúan para producir resultados negativos. Consultas informales con investigadores, hacedores de política y analistas. Identificar programas que intervienen temprano, sirven a los niños en riesgo, usan métodos consistentes con los hallazgos teóricos en el campo y han sido capaces de documentar éxito a través del tiempo. Identificar elementos comunes entre los programas exitosos. Identificar obstáculos para la implementación más amplia de los programas exitosos y de estrategias a través de las cuales, obstáculos pueden ser vencidos (Schorr, 1991, 260).

*Conclusiones:* elementos comunes entre los programas exitosos son:

Ven al niño en el contexto de la familia, en el contexto de su entorno.

Adoptan un acercamiento de dos generaciones.

Ofrecen una amplia gama de servicios.

Sus servicios son coherentes e integrados.

Tienen personal y estructuras de programas que son fundamentales, flexibles.

Los servicios rinden de buena gana y con un alto nivel de intensidad.

Los servicios y el personal son percibidos como aquellos en quienes se puede confiar, que se interesan por ellos y los respetan.

Las relaciones son importantes. El cómo es tan importante como el qué en los servicios proveídos.

Los profesionales son capaces de redefinir sus roles.

Adaptan al contenido de sus servicios a las necesidades descriptivas de la población que sirven.

Las conclusiones presentadas por Huston (1991) señalan que el aumento en la pobreza infantil durante los últimos 20 años es resultado de "cambios en la economía, la estructura familiar y en los beneficios gubernamentales para los niños" (p. 282).

Existen mediadores de la pobreza en el desarrollo, la salud y la productividad son recursos suficientes, apoyo de la comunidad, beneficios gubernamentales, servicios eclesiásticos, participación religiosa y apoyo familiar que provea mantenimiento y concepto de sí mismo en circunstancias difíciles (Huston, 1991, autor).

*Programa:* "procedimiento para aplicar análisis de costo-beneficio y de costo-efectividad a intervenciones para niños en la pobreza" (Levin, 1991).

*Propósito:* explicar los métodos de investigación para determinar los resultados de los programas para ayudar a niños pobres en su desarrollo, su productividad y a completar su educación. "Comparar costo y resultados de varias alternativas bajo la política de consideración" (Levin, 1991, 242).

*Métodos de investigación:* se comparan los costos y los beneficios de varias alternativas en términos cuantitativos. Los costos están en término del valor en el mercado de todos los recursos requeridos para el programa, incluyendo recursos no-monetarios. Los beneficios están determinados por el valor de los resultados, incluyendo ahorros debido a la reducción de la necesidad de servicios posteriores. Los hacedores de política pueden escoger la alternativa con el "beneficio más alto en proporción al costo o los beneficios netos más largos (beneficio menos costo)" - asegurándose de que la combinación de los programas seleccionados hará la más larga contribución al bienestar social por cualquier costo dado (Levin, 1991, 242). Medir los costos consiste en identificar los ingredientes, determinar el valor de los ingredientes, los costos totales y analizar los costos tomando decisiones apropiadas. Los costos incluyen salarios, beneficios marginales, equipo, materiales, gastos de electricidad y otros y alquiler de facilidades. Las prácticas de contabilidad del costo amortizan los costos anuales de mejoras capitales mediante su extensión a lo largo de la vida del producto. Al analizar los costos, las decisiones son cuál es la unidad apropiada para expresar los costos y quién paga los costos. La efectividad es "medida como el resultado promedio por participante, tales como: logros obtenidos por estudiante o costo total del proyecto o del programa" (p. 246). Los costos llevados por el que toma la decisión son separados de aquellos que son subsidiados. Las escalas de economías son consideradas.

*Conclusiones:* (Levin, 1991): utilizando el método de costo-beneficio, los hacedores de decisiones pueden escoger programas con la mayor proporción de beneficios o los beneficios netos más largos. Inversiones en salud, vivienda, educación, transportación o nutrición pueden ser comparadas. El problema con análisis de costo-beneficio es que la información en cuanto al costo y los beneficios resulta difícil de obtener, especialmente cuando hay beneficios no-monetarios o cuando la intervención social no puede ser puesta en unidades monetarias. También, efectos a largo plazo en diferentes áreas pueden ser difíciles de determinar. Por ejemplo, los beneficios de educación pre-escolar compensatoria fueron los beneficios educativos y sociales generales que fueron mantenidos aun cuando las ganancias en los años tempranos de la escuela elemental no lo fueron. Pequeños efectos o resultados pueden ser dignos de análisis de costo-beneficio debido a que largos efectos están asociados con largos costos, lo cual los hace ineficientes en el uso de recursos. Por lo tanto, "el análisis de costo-beneficio puede establecer cuáles programas son buenas inversiones sociales en términos del grado en el que sus beneficios exceden los costos" (Levin, 1991, 252). Ya que es un problema de diferentes estudios usando diferentes suposiciones y fuentes de datos para construir beneficios y costos, las comparaciones entre estudios pueden ser peligrosas y engañosas (Levin, 1991). Levin sugiere vencer las barreras para que los que toman las decisiones usen análisis desicionales para lo siguiente: educar a los que toman las decisiones. Educar a los científicos de ciencias aplicadas. Establecer métodos estándares para construir estudios de costo-beneficio y costo-efectividad para la habilidad para comparar los resultados de los estudios.

*Programas:* "programas de servicios y salud pública" (Klerman, 1991). Programa, definido por Klerman, es "un intento de parte de una agencia federal estatal o local gubernamental, una fundación o algún otro grupo de usar legislación/regulación, educación/cumplimiento, mecanismo de financiamiento, desarrollo o expansión de facilidades, aumentos en personal, o una de estas combinaciones para mejorar el estado de la salud" (Klerman, 1991, 147). Ejemplos son: es requerido que los niños estén asegurados en los vehículos de pasajeros, ropa con tratamiento para retrasar el fuego y detectores de humo, tapas a prueba de niños en las botellas con contenido peligroso, avisos en las bolsas plásticas, rejas y portones alrededor de las albercas, barrotes en las ventanas y señales de retroceso en los camiones, fluoruro en los suministros de agua, auscultación de niños recién nacidos para detectar defectos congénitos, restricciones en el nivel de plomo en la gasolina y en la pintura interior, suplementos nutricionales dirigidos hacia las familias pobres, estampillas para alimentos, desayunos y almuerzos escolares, vacunas, Medicaid, que es un programa de seguro médico público, y revisión temprana y periódica, diagnosis y tratamiento para niños elegibles para recibir Medicaid.

*Propósitos:* mejorar la salud y el bienestar de los niños pobres midiendo el número reducido de heridas, defectos, enfermedades y mortalidad y por la inscripción en los programas.

*Métodos de investigación:* medir la inscripción en el programa, el número de visitas médicas y al dentista, y el estado de salud o de impedimento. Constantemente, encuestas son realizadas por el Centro Nacional de Estadísticas de la Salud el cuál analiza la información por ingreso familiar y porcentaje del nivel federal de pobreza. Estas cintas están disponibles a los investigadores. Encuestas al hogar son hechas por otros grupos privados y gubernamentales, por oficinas médicas, por organizaciones de mantenimiento de la salud, hospitales, clínicas y otros.

*Conclusiones:* a pesar que existen fondos públicos y privados disponibles para pagar por el cuidado de la salud, las familias pobres tienen dificultad para localizar un proveedor de cuidado de la salud que trabaje con el programa o deben viajar a un costo para obtener cuidado. Algunos médicos tienen reservas al trabajar con pacientes de Medicaid por el retraso y las complicaciones en el proceso de cobro. Otros obstáculos son las barreras idiomáticas, las actitudes y las horas de operación. Algunas familias no usan los servicios debido a la ignorancia, el miedo, la apatía o experiencias negativas anteriores con el sistema de cuidado de la salud" (Klerman, 1991, 145).

"Los niveles de plomo en la sangre en niños se han reducido" (Klerman, 1991, 148). El estado nutricional ha mejorado. El cuidado prenatal ha contribuido al nacimiento de más niños saludables. Se ha reducido la carga de niños con condiciones incapacitantes. El estado de salud de los niños pobres ha mejorado pero ellos todavía "sufren desproporcionadamente de las consecuencias de pobre salud" (Klerman, 1991, 154). Klerman concluye que "la tecnología está disponible, lo que se necesita es una preocupación pública sincera y el deseo de llevar a cabo los cambios necesarios en las circunstancias de la vida de las familias pobres, en el ambiente y en la salud pública y en los programas de cuidado médico" (p. 15).

### **Bibliografía<sup>19</sup>**

- BARNETT, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5 (3), 25-50.
- CAMPBELL, F.A. & Ramey, e. T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-Income Families. *Child Development*, 65 (2), 684-698.
- CAUGHY, M. O., DIPIETRO, J.A. & STROBINO, D. M. (1994). Day-care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children. *Child Development*, 65 (2), 457-471.-
- Council of Economic Advisors (1995). To "Save One Dollar". Executive Office of the President, (October).
- COURTNEY, M. (1996). W-2 and Child Welfare. *Focus*, (1). University of Wisconsin - Madison Institute of Research on Poverty, 69-71.
- FOLK, K. F. (1996). The W-2 Child Care Plan. *Focus*, (1). University of Wisconsin - Madison Institute of Research on Poverty, 166-68.
- GARFINKEL, I., HOCHSCHILD, J. L., & MCLANAHAN, S.S. (Eds). (1996). *Social Policies for Children*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- GOMBY, D.S., Lamer, M.B., Stenvenson, C.S., Lewit, E.M. & Behrman, R.E. (1959). Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs: Analysis and Recommendations. *The Future of Children*, 5 (3), 6-24.
- HAVERMAN, Robert H. (1987). *Poverty Policy and Poverty Research*. Madison, Wis: The University of Wisconsin Press.
- HIROKAZU YOSHIKAWA, M.A. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs in Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children*, 5 (3), 51-75.
- HORNBECK, D.W. (1991). Outcomes as a Tool to Provoke System Change. In B. Schorr, D. Both and Copple, eds. *Effective Services for Young Children*, pp. 105-108.
- HUSTON, A.C. (1991). *Children in Poverty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUSTON, A.e, MCLOYD, V.e, & COLL, C.G. (1994). Children and Poverty: Issues in Contemporary Research. *Child Development*, 65 (2), 275-282.
- JENSEN, M.A. & GOFFIN, S.G. (1903). Visions of Entitlement: *The Care and Education of America's Children*. New York: State University of New York Press.
- KLERMAN, L.V. (1991). The Health of Poor Children: Problems and Programs. In Huston, A.C. *Children in Poverty*, 136-157. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>19</sup> An expanded reference list of the Council of Economic Advisors is available upon request.

- KNIZER, J. & Aber, J.L. (1996). What a Differences a State Makes Tracking the Well-Being of Young Children and Families. *Focus*, (1). University of Winsconsin - Madison Institute of Research on Poverty, 49-51.
- KYLE, J.E. (1987). *Children, Families & Cities - Programs that Works at the Local Level*. Washington, D.C.: National League of Cities.
- LEADBEATER, B.J. & BISHOP, S.J. (1994) Predictors of Behavior Problems in Preschool Children of Issues. City Afro-American and Puerto Rican Adolescent Mothers. *Child Development*, 65 (2), 638-648.
- LEVIN, H.M. (1991). Cost-beneficit and Cost-effectiveness Analyses of Interventions for Children in Poverty. In Huston, A. e. *Children in Poverty*, 241-259. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORROW, C.A. (1987). Child and Family Homelessness in T. J. Kyle (ed), *Children, Families & Cities - Programs that Works at the Local Level*. Washington, D.C.: National League of Cities, 123-158.
- PHILIPS, D.A., VORAN, M., KISKEN, A., HOWES, e. & WHITEBOOK, M. (1994). Child Care for Children in Poverty: Opportunity in Inequity. *Child Development*, 65 (2), 472-492.
- SCHORR, L.B. (1991). Effective Programs for Children Growing Up in Concentrated Poverty. In Huston, A.C. *Children in Poverty*. Cambridge: Cambridge University Press. 260-218
- SCHORR, L.B., BOTH, D. & COPPLE, e (eds) (1991). *Effective for Young Children*. National Forum on the Future of Children and Families, National Research Council, Institue of Medicine. Washington, D.C.: National Academy Press.
- SEITZ, V. & APFEL, N.H. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-Incone Families. *Child Development*, 65 (2), 684-698.
- St. PIERRE, R.G., LAYZER, J.L, & BARNES, H.V. (1995) Two-Generation Programs: Design, Cost, and Short-Term Effectiveness. *The Future of Children*, 5 (3), 76-93.
- Staff (1988). *A Children 's Defense Budget*. Children's Defense Fund.
- Staff (1989). *A Children's Defense Budget*. Children's Defense Fund.
- Staff (1991). *The State of America's Children*. Children's Defense Fund.
- Staff (1994). *The State of America s Children Yearhook*. Children's Defense Fund.
- Staff (1996). Developing a Child Support Assurance Program: New York and Minnesota. *Focus*, 17 (3). University of Winsconsi - Madison Institute for Research on Poverty, 33-41.
- Staff (1996). Health Nceds of Young Children in Foster Care, *Family Economics and Nutrition Review*, 9 (2), 36.
- Staff (1996). State-level Indication of Children's Well-Being: Getting the Numbers Right. *Focus*, 18 (1). University of Winsconsin-Madson Institute for Research on Poverty, 42-48.
- Staff (1997). Clinton Administration Moves to Reform Foreign Aid - Alliance for Child Survival Seeks Increased Health/Nutrition Funding, *Association for Women in Development Newsletter*, 8 (3), 1.

# **Experiências e parcerias entre instituições governamentais, não-governamentais, universidades e outras, em programas de atenção integral à criança**

# **16**

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Lorena Bischoff Trescastro  
Jesus Leonardo Yáñez

**Coordenação:**

Herenia Coronel Cardozo

# ESCOLA BOSQUE: A EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA AMBIENTAL

*Lorena Bischoff Trescastro*<sup>120</sup>

## **A Origem**

A cidade de Belém possui uma área insular muito extensa com cerca de 100 ilhas localizadas bem próximas umas das outras. Essa característica singular levou a Prefeitura Municipal de Belém a investir na política de desenvolvimento sustentável para o município. Em 1991, quando a atual administração municipal assumiu a Prefeitura Municipal de Belém, trouxe em seu plano de trabalho o compromisso de desenvolver ações na área de educação ambiental, com destaque à educação básica, reconhecida como o principal fator do desenvolvimento humano moderno. Por outro lado, o Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua - Consilha já vinha desenvolvendo a idéia de uma escola voltada para educação ambiental, tendo inclusive deslanchado uma campanha para desapropriação de uma grande área de terra, onde deveria ser implantada esta escola. Assim nasce a Escola Bosque, na articulação entre o desejo da comunidade civil organizada e o poder público municipal, tendo sua construção iniciada em 1993.

O projeto arquitetônico da Escola Bosque foi elaborado com muito cuidado a fim de garantir espaços adequados a suas atividades pedagógicas, numa integração harmônica entre a construção e o ambiente natural, valorizando em tudo o aspecto ecológico, numa perspectiva Socioambiental. Paralelamente à construção do prédio, iniciavam-se, no Instituto dos Educadores de Belém - ISEBE, as discussões referentes ao projeto pedagógico da escola, pesquisa acerca da clientela e a formação dos professores.

Nesse período, também contactou-se com outras instituições de pesquisa ligadas às questões ambientais, o que resultou na assinatura de convênios, estabelecendo parcerias com a UFPA - Universidade Federal do Pará, com o Museu Paraense Emílio Goeldi, FUNVERDE - Fundação de Parques e Áreas Verdes de Belém, FCAP - Faculdade de Ciências Agrárias do Pará, EMATER/ Pará - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará, FADESP - Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa e a EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

Seus propósitos iniciais já deixam claro o que lhe é peculiar e o que a caracteriza como uma experiência educacional centrada na realidade cultural, ambiental, social e econômica, buscando-se, neste sentido, o direcionamento do projeto pedagógico para o saber fazer, conhecer e aprender enquanto um projeto interdisciplinar que integra escola e comunidade, voltado à conservação do meio ambiente e às culturas locais, condições básicas à sobrevivência e melhoria de vida das populações que o projeto atinge.

## **O projeto pedagógico**

A Escola Bosque localizada na Ilha de Caratateua - Outeiro, a 35 quilômetros do centro de Belém, tem como elemento propulsor em sua proposta pedagógica formar cidadãos para uma relação harmoniosa com a natureza. Neste sentido, a Escola Bosque tem em sua proposta curricular a Educação Infantil, o 1º grau e o 2º grau profissionalizante com habilitações técnicas em manejo de fauna, flora e ecoturismo, com o objetivo de suprir a ausência de profissionais capacitados para manipular a fauna, a flora e o turismo ecológico, bem como possibilitar, a um número cada vez maior de pessoas, conhecimentos sobre as questões ambientais local, regional, nacional e internacional.

A concepção da Escola abrange requisitos essenciais voltados à construção do conhecimento por parte de professores, técnicos e alunos, numa perspectiva interdisciplinar, incluindo atendimento às necessidades integrais dos alunos (educação, alimentação, saúde, lazer...) e articulação comunitária. Além da educação formal, a Escola Bosque, como Centro de Referência em Educação Ambiental, ocupa-se da educação não-formal, seja através da pesquisa com levantamento de subsídios e demandas necessárias à prática escolar, seja na dinamização de programas voltados à comunidade, combinando teoria e prática. Neste sentido, pretende fomentar o desenvolvimento das comunidades das ilhas na busca de melhorias à qualidade de vida e do exercício pleno da cidadania.

O cenário da Escola Bosque apresenta um projeto arquitetônico que valoriza a relação homem-natureza possibilitando um convívio agradável e equilibrado em espaço amplo e arborizado. Este cenário compreende: bloco administrativo (gabinete da presidência, secretaria, sala da coordenação pedagógica, CPD, sala da coordenação administrativa, gabinete odontológico, serviço de psicologia, banheiros e

Coordenadora de Educação Infantil e 1º Grau do Centro de Referência em Educação Ambiental. Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. Belém - Pará.

recepção), três blocos de educação infantil com salas de aula e banheiros, três blocos do 1º grau com salas de aula, banheiros e escovódromo, um bloco do 2º grau com salas de aula e banheiros, espaços alternativos com salas de vídeo e banheiros, biblioteca, três salas de leitura, brinquedoteca, laboratórios de Química, Física, Biologia e Informática, sala de coleções, cozinha e refeitório, auditório, alojamentos, mercado das ilhas, lago, bosquinho, parque zoológico e o ambiente natural.

A Escola Bosque começa a funcionar em caráter experimental no segundo semestre de 1995 e, oficialmente, em 1996, com 750 alunos, na sua maioria oriundos de famílias de baixa renda, compreendendo 10 turmas de educação infantil, num total de 280 alunos de quatro a seis anos, no 1º grau, com doze turmas de Ciclo Básico I, totalizando 336 alunos, e três turmas de 5ª série, no 2º grau, com duas turmas de 1ª série.

A Escola conta com quarenta e dois professores graduados e/ou pós-graduados nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo agrônomos, biólogos, engenheiro florestal. Além destes, há outros profissionais: dentista, nutricionista, psicólogo, compondo uma equipe multidisciplinar com atuação em horário integral. Na educação infantil, contamos com sete professores, cinco, estagiários e um auxiliar. Os professores que atuam na educação infantil são graduados em Educação Básica (três), Pedagogia (um), Sociologia (um), Psicologia (um) e Educação Física (um), dentre estes há dois pós-graduados em Administração Escolar e um em Educação e Informática. Os estagiários são estudantes universitários de Educação Básica, Serviço Social e Pedagogia. O auxiliar cursa o 3º ano de magistério.

Esses profissionais encontram-se em processo de formação permanente, através da participação em dois cursos de 80 horas promovidos pelo Centro, sendo um a cada semestre, em eventos, grupos de estudos, encontros pedagógicos, momentos de estudo e elaboração de projeto pedagógico próprio, material didático, texto científico e relato de experiências.

A formação permanente dos educadores constitui-se elemento necessário a uma prática que se quer inovadora. O conhecimento do contexto também faz-se necessário. Como parte do curso de oitenta horas realizado em julho, propusemos a realização de uma pesquisa de campo tendo como tema central a Educação Ambiental, enfocando os problemas de degradação ambiental da Ilha de Caratateua, onde se situa a Escola Bosque.

Cada grupo de professores definiu o enfoque, a localidade a ser pesquisada, a metodologia, enfim, os professores ocuparam o lugar de pesquisadores; deste modo partiram para uma investigação capaz de traduzir-se em propostas de ação no âmbito da escola. O objetivo da proposta foi fortalecer o projeto pedagógico da escola, mediante a socialização do mapeamento da problemática ambiental da localidade, culminando com a elaboração de propostas de intervenção, com vistas à dinamização da ação pedagógica.

A proposta pedagógica da Escola Bosque tem como fio condutor de suas ações a educação ambiental a partir dos eixos temáticos: Homem-Natureza-Sociedade-Cultura-Trabalho. Sua prática educativa busca articular teoria e prática através da dinamização de projetos e pesquisas com enfoque Socioambiental. O que inclui a educação infantil, sem descuidar do processo de alfabetização e construção de conceitos inerentes à faixa etária.

### **Ação pedagógica: projetos e atividades**

O currículo proposto prevê a participação em projetos, por entendermos que essa participação, aliada à pesquisa, altera a relação dos conteúdos que a escola vem trabalhando. Há uma alteração na forma de encaminhamento do conteúdo por parte da escola, da tradicional ênfase ao conteúdo, para uma ênfase à metodologia. Não falamos de qualquer metodologia, tratamos aqui de uma metodologia pautada na construção de uma nova postura diante do conhecimento, baseada na atitude de pesquisa, na capacidade de entender situações reais, contextualizadas, conflitantes, provocadoras da construção de conhecimento, no cotidiano daqueles que aprendem.

A inserção desta idéia na escola compreende uma educação para a transformação, onde o sujeito cognoscente é capaz de ter idéias, concebê-las e propor alternativas de mudanças a serem concretizadas no futuro, mediante sua atuação. Ser capaz de projetar e projetar-se insere-se no bojo de uma proposta educacional que quer educar para a cidadania e para a transformação.

O espaço pedagógico da Escola Bosque proporciona o desenvolvimento de tantos projetos, quantas forem as idéias trazidas pelos alunos e professores, e a articulação destas idéias certamente produzirá muitas outras a serem construídas. O conhecimento traduzido em projetos no espaço escolar possibilita relações com conhecimentos adquiridos ou construídos anteriormente, sendo estes advindos do ambiente escolar ou do cotidiano, caracterizando-o como um ambiente interdisciplinar, uma vez que nele transitam diferentes disciplinas.



Os projetos, como prática educativa em curso no espaço pedagógico da Escola Bosque, entre outros, são arborização, reciclagem de lixo, plantas medicinais, educação alimentar, horticultura e horti-criança, informática educativa, bordado, leitura, banho pedagógico, arte e estética ambiental. Os projetos estendem-se à comunidade, uma vez que aos pais dos alunos são oferecidos cursos de alimentação alternativa, inglês, espanhol, assessoria técnica para cultivo de hortaliças...

Os alunos de educação infantil também participam dos projetos. Uma vez por semana, realizam atividades relativas aos projetos ambientais tais como: coleta seletiva do lixo escolar, oficina de produção de papel, banho pedagógico e horti-criança. Horti-criança é termo criado pelo grupo de professores de educação infantil, na tentativa de traduzir a prática de cultivo e pesquisa ligada à horticultura dedicada às crianças de quatro a seis anos.

No espaço da brinquedoteca, com uma variedade de brinquedos e jogos pedagógicos adequados à faixa etária de educação infantil, vem sendo explorada, através do lúdico, a construção de conceitos necessários ao desenvolvimento dos alunos. O projeto de leitura vem proporcionando um espaço múltiplo de construção de leitura e expressão da imagem, da escrita e da oralidade, através da exploração de histórias infantis.

As aulas de educação física são articuladas ao trabalho com informática educativa, explorando o corpo em atividades ao ar livre e utilizando-se do computador e da linguagem. Já no espaço do laboratório, as crianças vão construindo conceitos relativos à percepção espacial e lateralização, próprios à faixa etária em que se encontram. Destacamos, aqui, que todos os alunos matriculados na escola, bem como os de educação infantil, participam de aulas no laboratório de informática uma vez por semana, tendo cada grupo de alunos, nesse espaço, intervenção adequada ao nível de construção de conhecimento em que se encontram.

Assim como os projetos desenvolvidos na escola, as atividades tomam caráter interdisciplinar através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações. Professores de diferentes disciplinas e segmentos promovem atividades conjuntas desafiadoras da construção de conhecimento. Algumas atividades realizadas: apresentação do grupo folclórico, *bailei*, coral, grupo de flauta doce; celebração da vida; momento da inauguração, seminário de educação ambiental, festa das mães, passeio ciclístico ecológico, festa junina, aulas "acampamento", atividades de culminância na praia, excursões, visitas, passeios e pesquisa de campo; festa do dia das crianças, reunião de pais, formação dos educadores baseada na pesquisa ambiental, produção teatral. O Dilema da Amazônia, visitas monitoradas, teste de hemoglobina...

Os projetos e atividades propostas desafiam o envolvimento integral e integrado dos sujeitos envolvidos, num processo dinâmico de reciprocidade entre professores, técnicos, alunos e a comunidade, enquanto metodologia participativa, dialógica, onde os sujeitos, ao mesmo tempo que observam e colhem dados, intervêm a partir da análise do observado, retornando suas ponderações aos outros, explicitando-as, procurando compreender os diferentes pontos de vista, na busca de soluções para seus problemas, construindo coletivamente o conhecimento. Nesse espaço, ocorrem muitas aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania.

O conjunto de atividades propostas na escola, pelos professores, objetiva a formação de um sujeito integral e integrado ao contexto sócio-ambiental em que vive, manifestação do nosso desejo de educar para o desenvolvimento sustentável.

Para finalizar a exposição sobre o projeto pedagógico da Escola Bosque, gostaria de citar Antônio Nóvoa, 1992, por traduzir muito do que nos propomos:

"A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de intervenção comunitária."

## **Conclusão**

O desenvolvimento sustentável será possível a partir do desenvolvimento humano. O desenvolvimento do potencial humano, de uma massa crítica conhecedora de tecnologia adequada à região, equipada de conhecimentos que lhe permitam intervir e transformar o modo como vem se dando o manejo dos recursos naturais, riqueza da qual dispomos, é fundamental.

A educação promoverá o conhecimento necessário à relação equilibrada entre o homem e a natureza. O conhecimento possibilitará ao homem retirar dela seu sustento, a geração de renda e a produção de energia. O que inclui a capacidade de pensar e elaborar alternativas viáveis, através do manejo inteligente, capaz de unir produção com preservação.

Nosso desejo é que o aluno, hoje matriculado na educação infantil, neste espaço permaneça e desenvolva-se de tal forma que saia um profissional qualificado, capaz de promover seu sustento e contribuir na construção de uma nova consciência ambiental.

Acreditando nisso é que propomos e atuamos através do Projeto Escola Bosque. Investimos no potencial humano, desde a educação infantil, permitindo-lhe acesso ao conhecimento. Através da ação pedagógica, proporcionamos a educação em ambiente natural, envoltos pelo verde, pela natureza, pela riqueza da fauna e da flora presente no espaço da escola, onde ousamos construir conhecimento, educando pela pesquisa, numa perspectiva interdisciplinar, acreditando no potencial humano de nossa gente, no sentido de aprender para transformar.

Pensar um projeto nesta perspectiva não é tarefa tão simples. Sua concretização torna-se possível na dialogicidade dos sujeitos que a integram, portadores de projetos próprios, articulados entre si, capazes de contribuir com a construção de um projeto da escola que faça emergir o novo, conquistar o desejado, pelos sujeitos que o perseguem.

O que aqui está colocado, ao mesmo tempo que busca traduzir as ações desencadeadas na escola, representa um campo aberto à discussão, ao diálogo, à interlocução, à crítica propositiva capaz de contribuir com o projeto da escola que desejamos construir. Neste sentido, a consolidação de parcerias precisa ser buscada cada vez mais.

## **PROGRAMAS DE DESARROLLO INTEGRAL PARA NIÑOS DE CERO A SEIS AÑOS Y SUS FAMILIAS Y DE FORMACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS DEL NIVEL PREESCOLAR.**

*Jesús Leonardo Yáñez<sup>21</sup>*

El presente trabajo se realiza en el marco del IV Simposio Latinoamericano de investigación y evaluación de programas de desarrollo integral para niños de 0 a 6 años y tiene como objetivo suministrar información referida al proceso de transformación educativa del nivel que adelanta la Dirección de Educación Preescolar, orientado a mejorar su calidad y ampliar su cobertura.

La gerencia estratégica que viene desarrollando esta Dirección se inscribe en los lineamientos del IX Plan de la Nación y del Plan de Acción del Ministerio de Educación, fundamentalmente en las tres grandes líneas de acción: a) elevar la calidad del Sistema Educativo Venezolano; b) mejorar la eficiencia de la gestión educativa y e) salvaguardar la equidad, en relación con los sectores mayoritarios que acceden a la educación. En este proceso, tiene particular importancia la articulación de diversas instituciones y organizaciones del sector gubernamental y no gubernamental, que han permitido abordar el proceso de atención al niño preescolar con una visión holística e integral. Estas experiencias de articulación interinstitucional hacen énfasis en: a) propuesta e impulso de modelos descentralizados de atención al niño de 0 a 6 años, que permiten el desarrollo de la gestión autónoma de los planteles para el mejoramiento de la calidad de la atención que dispensan; b) rediseño de políticas y programas dirigidos a la población infantil ubicada en sectores de pobreza extrema; e) actualización y desarrollo curricular del nivel preescolar y de las instituciones de educación superior encargadas de la formación de los docentes y d) capacitación y actualización de docentes y familias de niños menores de seis años.

Desde el año 1975, la educación preescolar ha tenido avances cualitativos significativos y de aumento de cobertura. Con la creación de la Dirección de Educación Preescolar se define con criterios y propósitos localizados la atención educativa a la población infantil, lo que se traduce en políticas de incremento de cobertura para el nivel en la incorporación de 300.000 niños para la educación formal en el quinquenio 1975-1979.

En 1980 se incorporan aportes importantes para el nivel, la Ley Orgánica de Educación institucionaliza la educación preescolar como "fase previa al nivel de educación básica". Entre sus finalidades señala la asistencia y protección al niño en su crecimiento y desarrollo y "como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral" (artículos 17 y 20).

<sup>21</sup> Director de Educación Preescolar, Ministerio de Educación - Caracas - Venezuela.

Posteriormente, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986) establece que el nivel Preescolar es el primer nivel obligatorio del sistema educativo, y comprende atención pedagógica escolarizada durante un año escolar, preferentemente a los cinco años de edad, "antes de esa edad podrán ser atendidos por instituciones de atención integral y de protección al niño" (artículos 11 al 18). Esta reglamentación de alguna manera incide en el proceso de deceleración del crecimiento de la matrícula a partir de la década del 80, por la inadecuada aplicación del artículo 15 de dicho Reglamento.

Adicionalmente, en el mismo año 1986, se comienza la implementación del nuevo Diseño Curricular de Educación Preescolar, con una concepción sistémica interactiva basada en el desarrollo integral del niño en las áreas sócio-emocional, cognoscitiva, psico-motora, física y del lenguaje.

El diseño curricular implantado y, específicamente, su instrumento pedagógico - Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares - está dirigido a los niños de 3 a 6 años con énfasis en la educación formal, aun cuando el Modelo Normativo señala que la educación Preescolar comprende a los niños de 0 a 6 años atendidos por las dos modalidades: formal y no formal. Sin embargo, la educación no formal para nivel Preescolar en la práctica se traduce en los programas no convencionales, los cuales fueron creados a partir de 1983 para atender una cobertura de población de 0 a 6 años. Surgen por las necesidades sociales de una extensión masiva de atención integral a la población infantil con escasos recursos.

Los programas no convencionales han realizado adaptaciones de este diseño, pero han actuado aisladamente a la educación formal, a pesar que el niño es uno solo, con su particularidad de acuerdo a su contexto. Estudios realizados han demostrado que existen debilidades en ambas modalidades:

- a) la formal por el énfasis a la escolarización, sin considerar las otras variables del entorno del niño y la integralidad del curriculum;
- b) la no convencional por la falta de vinculación con otros organismos para lograr la atención integral del niño, restándole afectividad a los programas.

Por otro lado, existen organizaciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales que han desarrollado experiencias en la atención del niño de 0 a 6 años, desvinculados a las experiencias del Ministerio de Educación que es el organismo rector de la Educación en Venezuela.

Desde esta óptica, se puede evidenciar la problemática de la atención del niño Preescolar, lo que exige decisiones consistentes y pertinentes a los diferentes contextos de la realidad nacional. Es por esto que actualmente, la educación preescolar enfrenta el reto de mejorar la calidad y aumentar la cobertura, ante la imposibilidad de los centros educativos para satisfacer las demandas sociales por más y mejor servicio.

En la perspectiva actual de la educación en el país, se plantea, dentro del marco de las redes de atención al niño, el Preescolar Integral de Calidad - PIC como una alternativa para mejorar la atención del niño de 0 a 6 años.

El planteamiento del PIC responde, por una parte, a las políticas educativas enfocadas hacia el aumento de cobertura y mejoramiento de la calidad de la atención ante la situación de pobreza de la familia venezolana. Por la otra, a la urgencia de una articulación consciente de acciones y recursos entre diversos organismos e instituciones que se relacionan con la atención integral infantil, debido a los nuevos escenarios sócio-políticos y económicos en que se mueve actualmente Venezuela.

¿Por qué una propuesta de un Preescolar Integral de Calidad?

El PIC pretende abarcar un horizonte más amplio que el preescolar actual, su propósito es garantizar el desarrollo integral del niño desde su concepción hasta su ingreso al primer grado de educación básica. Para ello, se requiere de la integración de los programas educativos a las áreas de salud, nutrición, promoción y participación comunitaria, y otras áreas relevantes, lo que demanda de una vinculación interinstitucional que asegure la calidad de la atención al niño de 0 a 6 años.

El PIC, focalizando el desarrollo integral de la población infantil e incorporando a los niños socialmente menos privilegiados, garantiza en gran medida la satisfacción de sus necesidades básicas y el acceso y permanencia al sistema educativo.

Por otra parte, la actual situación social y económica de Venezuela afecta de manera determinante a la población infantil, la cual se ve cada día más vulnerada en sus derechos fundamentales por las escasas oportunidades que el Estado está en capacidad de ofrecer tanto a los niños como a sus familias en los diferentes espacios de la sociedad.

Las desigualdades sociales determinan la calidad del ambiente donde el niño se desenvuelve. El afecto, la alimentación, la higiene, la atención médica, la estipulación adecuada, entre otros, son factores que influyen en el desarrollo del niño. Así, los que viven en condiciones de pobreza y privaciones de otro orden, si logran sobrevivir, no tienen posibilidades de asistir a la escuela, por lo que están en desventaja con respecto a los que viven con mayor calidad de vida.

Asimismo, en estos ambientes menos favorecidos predominan condiciones de alto riesgo, donde hasta la propia vida de los niños está amenazada día a día. Es ahí donde es necesaria la intervención de la educación a una edad más temprana para asegurar la calidad del contexto de vida de la población infantil y el éxito de los programas educativos, lo que justificaría aun más la existencia de lo PIC en los contextos más carenciados socialmente.

Los propósitos del Proyecto son:

- garantizar la atención integral a los niños de 0 a 6 años y sus familia, a través del establecimiento de redes de comunicación intersectoriales que aseguren el mejoramiento de la calidad de vida;
- fortalecer la escuela como centro educativo, mediante la incorporación de estrategias pedagógicas no convencionales dirigidas a los niños no escolarizados de la comunidad y sus familias.

En cuanto a los objetivos, nos proponemos:

- integrar acciones y recursos de organismos e instituciones relacionadas con la atención del niño y sus familias, a fin de establecer la red comunitaria;
- brindar atención integral a los niños Preescolares, en función de sus necesidades y las de sus familias;
- ofrecer, a través de la escuela, atención pedagógica no convencional dirigida a los niños atendidos en la comunidad por hogares de cuidado;
- incorporar a las familias al proceso pedagógico a fin de que participe activa y conscientemente en el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años.

Para el logro de estos objetivos, esta Dirección viene desarrollando, desde el año 1991, conjuntamente con FUNDAPREESCOLAR<sup>122</sup> las acciones del subprograma de capacitación, dirigido a fortalecer el desarrollo de los recursos humanos encargados de brindar atención a los niños menores de seis años y sus familias. En tal sentido, ha incorporado a las universidades, tanto públicas como privadas, en este proceso de formación y desarrollo del recurso humano a los fines de optimizar su calidad. La experiencia obtenida con la articulación de diversas instituciones de formación de docentes, le ha permitido a la Dirección de Preescolar: a) fortalecer las acciones que le corresponde como ente rector de la educación preescolar; b) proponer e impulsar modelos de capacitación adaptados a las necesidades regionales del recurso humano del nivel; c) mejorar la gerencia del proceso educativo; d) hacer una revisión curricular, tanto del nivel como de los estudios de las universidades y centros de formación de docentes y e) capacitar y actualizar docentes y familias de niños menores de seis años.

<sup>122</sup> Creada por Decreto presidencial N° 1068 del 04 de Agosto de 1990, quien tiene como misión la ejecución del Programa de Ampliación de Cobertura de preescolar, el cual forma parte del Proyecto de Desarrollo Social firmado entre la República de Venezuela y el Banco Mundial. Este proyecto abarca dos aspectos fundamentales: construcción y dotación de preescolares ubicados en áreas marginales y rurales en todo el territorio nacional y la capacitación del personal docente que labora en el nivel preescolar.

# **Estratégias de divulgação de pesquisas na área do desenvolvimento infantil**

**17**

MESA-REDONDA

Expositores:

Claudius Ceccon

Maria Teresa Corvatta

Coordenação:

Gilberto Dimenstein

## ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO DE PESQUISA NA ÁREA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Claudius Ceccon<sup>123</sup>

Eu gostaria de fazer alguns comentários preliminares sobre o tema que nos reúne hoje. Divulgar os resultados de pesquisas é um problema comum a todas as áreas do conhecimento. Os trabalhos científicos são regidos por normas às quais o pesquisador deve se ater. O rigor exigido pelo meio acadêmico faz com que o produto final desses trabalhos seja expresso em uma linguagem de difícil acesso a não iniciados. No momento de comunicar esses resultados ao chamado público em geral, surgem problemas que não haviam sido previstos: quem é exatamente esse "público em geral"? qual sua escolaridade? a que segmento social pertence? que intimidade possui com o assunto? está interessado? não está, mas deveria estar? como alcançá-lo?

A Fundação Oswaldo Cruz, com sede no Rio de Janeiro, um dos centros de produção de saber mais importantes deste país, organizou há algum tempo um curso para jornalistas interessados em questões científicas. Por que o fez? Porque descobriu que a esmagadora maioria do que era feito na Fundação não conseguia dos órgãos de imprensa a atenção que merecia. Ou por não haver na redação quem pudesse avaliar a importância da informação recebida ou por ser complicado demais transformá-la num texto capaz de comunicar aqueles dados ao público do jornal, impresso, falado ou televisivo. O resultado do curso é uma pequena mas significativa revolução na mídia brasileira. Graças à iniciativa da Fundação, alguns dos principais órgãos de imprensa contam hoje em seus quadros com pessoas capacitadas para tratar temas científicos em linguagem acessível.

Morei em Genebra, durante alguns anos, onde fui correspondente da *Veja* junto às Organizações das Nações Unidas. Uma delas era a Organização Mundial de Saúde, cuja diretora de informações tratava muito bem os correspondentes, mas tinha especial carinho pelo correspondente científico do *New York Times*. Ele fazia uma visita anual. Ao chegar, Mr. Sullivan recebia uma pauta com os vários assuntos em que a OMS estava envolvida. Depois de conversar com cada uma das pessoas responsáveis pelas pesquisas, ele voltava a Nova York, onde transformava as informações recolhidas, algumas de extrema complexidade, em artigos perfeitamente claros e acessíveis ao mais comum dos mortais. Alguns conseguem fazer isso muito bem, mas ele era o melhor.

Recentemente, participei de um *workshop*, organizado pela Fundação Roberto Marinho, com dois produtores de vídeos científicos, da BBC e da PBS, a tevê educativa americana em Nova York. John Palfreman, da PBS, que produz documentários científicos hitchcockianos, extremamente interessantes e criativos, resumia numa frase o que pensava sobre o modo como estes documentários devem ser realizados: *Dont preach and don't teach*, ou seja, não faça sermões nem fique ditando regras. Basta apresentar claramente as informações estimulando quem vai recebê-las a chegar às suas próprias conclusões. E coloque imaginação nessa tarefa.

O outro participante desse *workshop*, Richard Reisz, da TV6, uma produtora que trabalha com a BBC, dizia que seu trabalho era realizar documentários científicos que iam ao ar, competindo com o restante da programação dos outros canais. "Quem nos vê tem na mão um controle remoto. Se não for interessante, muda de canal", dizia ele, criticando os vídeos didáticos que só podem ser mostrados na sala de aula, onde os alunos são obrigados a assisti-los sem poder clicar e deletar o professor.

Participei há tempos de um projeto extremamente interessante chamado Pensamento e Linguagem, dirigido por Ana Maria Poppovic. Ela tinha criado os projetos Alfa I e Alfa II, produzindo materiais educativos que foram utilizados nas escolas públicas. A avaliação do seu uso tinha sido positiva, mas Ana Maria era exigente e queria saber muito mais. Resolveu fazer sua própria pesquisa, que lhe revelou um quadro menos otimista: o nó estava na professora, sem formação suficiente para melhor aproveitar o material. Já que não seria possível a essas professoras voltar para a escola (algumas sequer lá haviam estado por muito tempo), Ana Maria coordenou uma equipe da Fundação Carlos Chagas na elaboração de uma série de fascículos contendo todas as informações que essas professoras deveriam conhecer para melhorar seu magistério. Esse material tinha duas características: primeira, ser acessível, agradável à leitura, objetivo e sem populismos; segunda, a série de treze fascículos e um vídeo tomava o partido da professora. Em vez de criticá-la,

Diretor do Centro de Criação de Imagem Popular - CECIP e consultor do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Brasil.

demonstrava conhecer as dificuldades que ela tinha de enfrentar no seu dia-a-dia e, com isso, as informações eram contextualizadas, mostrando novas e criativas maneiras de aprender e ensinar. Fiz a direção de arte desse projeto, que é um dos trabalhos que me deram mais satisfação. Graças a uma equipe de programação visual de primeiro time, e a um excelente trabalho de copidesque - reescrita de todos os textos para uma linguagem mais acessível - o resultado ficou muito bom. Passados todos esses anos, o Pensamento e Linguagem continua extremamente atual.

Ana Maria era muito bem-humorada. Havia um grupo que torceu o nariz, criticando-a por vulgarizar noções de psicopedagogia extremamente complexas, que exigem muitos anos de estudo e sacrifício para serem compreendidas pelos especialistas. "Pois, agora que terminamos esse projeto, vou escrever um livro para essas pessoas. Vai ser um livro hermético, propositalmente difícil, usando uma linguagem tão complicada que ninguém vai entender nada, nem vai ter coragem de dizer que não entendeu. Você vai ver como vou ser elogiadíssima!"

No trabalho que realizamos no Centro de Criação de Imagem Popular - CECIP, reescrever textos de especialistas é uma rotina. Isto acontece porque, com honrosas exceções, cada qual utiliza o jargão próprio de sua área, incompreensível aos de fora. Arquitetos, biólogos, médicos, juristas, pedagogos... todos parecem esquecer que para comunicar-se com os de fora de seu círculo é preciso usar outra linguagem, mais acessível.

É interessante poder trocar idéias e informações em uma reunião como esta, com participantes de toda a América Latina, ajudando a demolir o que resta de barreiras que nos separaram no passado. Hoje descobrimos cada vez mais questões que nos unem. Na educação temos problemas comuns, cuja discussão pode abrir vias de cooperação muito promissoras.

Gostaria de partilhar com vocês uma experiência recente, na área da educação infantil. Na realidade, uma experiência tão recente que ainda a estamos vivendo. É a história de um projeto, e nessa história estão embutidas as questões que nos trazem aqui.

Em nossas sociedades, há mudanças acontecendo atualmente na estrutura da família. As grandes famílias, com muitas gerações vivendo sob o mesmo teto, praticamente não existem mais. As que vieram logo depois, que contavam com auxílio de babás e empregadas, também estão desaparecendo. A família diminuiu, tornou-se nuclear. Pouco a pouco, a mulher vai-se libertando dos estereótipos que a confinavam às "prezadas domésticas" ou às tarefas socialmente determinadas ao gênero feminino - em geral, coincidentemente, as de mais baixa remuneração. Por conquista de realização pessoal e profissional, ou em consequência de necessidade econômica que a força a trabalhar fora de casa, a mulher está cada vez mais presente no mercado, competindo de igual para igual com o homem. Cada vez há mais famílias com apenas mãe ou pai presentes, pelas mais variadas razões (separação, escolha própria, viuvez, etc). Nessas mudanças sociais surgem questões novas, para as quais não existem respostas definitivas. Uma dessas questões é com quem deixar os filhos quando se tem de sair para trabalhar.

A creche surge como a resposta mais adequada. A creche é um terreno privilegiado para aquisição de conhecimentos em ação preventiva na saúde, educação e nutrição. Trata-se de noções que as crianças irão conservar para o resto da vida. A creche é o lugar em que as crianças, independentemente de sua origem social, receberão informações e usufruirão de bens culturais que hoje são negados à maioria. Quando a educação infantil, um direito de toda criança enquanto cidadã, for efetivamente generalizada, isto será a maior revolução que poderá acontecer em nossos países.

Cabe a nós, educadores, discutir como chegar lá. Uma das questões que temos de enfrentar é estabelecer quem é competente para cuidar de uma criança de zero a seis anos. No sentido comum, pensa-se que qualquer pessoa pode cuidar de uma criança, que isto é um dom natural, que essa tarefa não exige muitos conhecimentos. Na verdade, sabemos todos, cuidar de uma criança nessa fase é uma responsabilidade enorme, pois esse é justamente o período de aquisição de noções e atitudes que a criança carregará consigo por toda a vida. O grande desafio é lançar as bases de um conhecimento que seja patrimônio comum de todas as creches.

### **Projeto Creche Saudável**

Com o projeto Creche Saudável procuramos responder a uma necessidade que sabemos ser muito grande por materiais educativos confiáveis e acessíveis, que permitam passar noções às pessoas que trabalham em creches, nas mais diversas funções. No decorrer do projeto, ficou claro que nos estávamos dirigindo a toda a comunidade da creche, formada pelos funcionários, pelas pessoas em postos de direção e pelos pais e mães das crianças que freqüentam a creche.

Na origem deste projeto estão a ASBRAC (Associação Brasileira de Creches) e o CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular) no Rio de Janeiro. Durante cerca de dois anos, um grupo de pediatras começou a se reunir regularmente na sede da ASBRAC, preocupados com a questão da saúde na creche. Surgiu a idéia de se fazer um manual que ajudasse a cuidar melhor desse aspecto. Quando os primeiros textos começavam a ser escritos, fomos procurados. Somos uma Organização Não-Governamental - ONG especializada em elaborar material educativo. Há dez anos está em atividade uma experiência de TV comunitária, em contato permanente com uma população de baixa renda da periferia do RJ. Ela é um laboratório de experimentação de novas linguagens e de comunicação mais acessível. Também temos realizado documentários com televisões estrangeiras em co-produções com a BBC, televisões alemãs, francesas, americanas etc. Essa atividade é feita dentro das mais altas exigências de qualidade técnica.

Entre esses dois extremos - usando a experiência de um contato popular e a de ter que produzir dentro de altos padrões de qualidade - temos feito materiais educativos, séries de publicações para o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização Mundial de Saúde - OMS, UNIFEM, Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas - UNESCO, Organização Pan-Americana de Saúde, para Ministérios, Secretarias, Fundações

No processo de realização de um documentário sobre as empregadas domésticas, constatamos que uma das questões dramáticas é com quem deixar os próprios filhos quando têm de sair para trabalhar, muitas vezes para cuidar dos filhos de quem as emprega. Entre as soluções, estão creches improvisadas na casa de uma vizinha, ou na associação de moradores, ou na paróquia. Havíamos pensado em fazer alguma coisa a respeito. Quando fomos procurados pela ASBRAC para editar o manual, passamos a discutir uma proposta de ampliar o projeto, criando materiais que ajudassem a passar informações essenciais a todos os que trabalham com crianças.

O processo de elaboração desse material passou por um trabalho de pesquisa e por um sem-número de reuniões com especialistas. Os textos foram sendo reelaborados à medida que a abrangência do projeto crescia, incorporando questões que não constavam do projeto original. Com isto, o resultado final é mais amplo do que um manual "de saúde". Trata-se de um conjunto de materiais, composto de dez vídeos, que abordam diferentes aspectos na questão do desenvolvimento da criança, incluindo as relações com a família e com quem trabalha na creche. Os vídeos servem como motivadores. Eles introduzem as questões, mostram problemas e soluções, inspiram e divertem. São criativos e cheios de humor, o que faz com que as sessões de treinamento se transformem em momentos divertidos. Como os vídeos, por suas limitações de tempo e linguagem, não são o melhor meio para aprofundar as questões que abordam, esta tarefa é realizada com a ajuda do Manual, onde se podem complementar as informações e dar sugestões práticas e teóricas mais precisas. O conjunto se completa com cinco cartazes coloridos, que abordam o desenvolvimento da criança até os três anos de idade (em dois cartazes), os primeiros socorros, a saúde bucal e a nutrição. Trazem mensagens e informações que ficam à vista de todos os que freqüentam a creche.

A metodologia de elaboração transforma determinado saber em algo que possa ser comunicado às pessoas, incorporando essa nova informação ao seu próprio saber e tendo como conseqüência uma mudança de atitudes. Ao adquirir conhecimentos sobre seus direitos, já expressos e garantidos na Constituição, as pessoas se sentem estimuladas a dar informações ao conjunto da população, já que é indispensável que esse conjunto tenha as informações básicas sobre os seus direitos, para poder reivindicar. Isto contribuiria para que todos possam participar do diagnóstico dos males que nos afligem, da possibilidade de pôr em ação medidas que superem esses males e fiscalizar seu correto cumprimento. Por que não "vender" direitos humanos ao invés de só sabonetes?

Ao realizarmos nosso trabalho, pensamos nas creches públicas, nas creches comunitárias, nas soluções improvisadas que a necessidade cria em comunidades de poucos recursos e, por fim, nas creches particulares. As necessidades básicas de todas as crianças que freqüentam essas várias soluções são as mesmas. Esperamos que nosso conjunto de materiais ajude a melhorar o atendimento a essas crianças. É uma parte da contribuição que queremos dar. Mas ela vai além.

Uma parte da ação de transformação das creches ocorre fora de seus muros. Há outros atores nesse processo, que incluem autoridades governamentais em seus vários níveis - federal, estadual e municipal - organizações sindicais, de trabalhadores e do patronato, profissionais de saúde e de áreas afins, organizações não-governamentais, entidades filantrópicas, fundações, empresários, associações da sociedade civil, igrejas. A criança é prioridade para todos.

Quando, finalmente, chegar o dia em que a educação infantil passe a ser acessível a toda a população, transformando um direito no papel em fato concreto, assistiremos àquela que será a maior e mais profunda revolução em nossos países: uma infância saudável, uma base sólida para a construção de um continente



mais justo, com oportunidades para todos. Um bom sonho para se sonhar juntos. Cabe a nos, educadores, discutir as manciras criativas que existem para que se possa chegar lá.

## PERIODISMO CIENTÍFICO Y ESTRATEGIAS DE DIVULGACIÓN DE INVESTIGACIONES EN EL ÁREA DE DESARROLLO INFANTIL

María Teresa Corvatta

### Introducción

En ocasión del **III** Simposio Internacional sobre Infancia y Pobreza realizado en San José de Costa Rica, el Ministro de Educación Pública de Costa Rica, Dr. Eduardo Doryan Garrón expresaba

*"la necesidad de lograr que los niños y niñas, en sus primeros seis años de vida, puedan crear las bases que les sirvan para el resto de su vida para construir su autonomía moral y su propia visión del mundo, para poder comparar y coordinar puntos de vista distintos y construir los propios".* Asimismo afirmaba que *"necesitamos trabajar para ayudarlos en la construcción de su autonomía intelectual y socioafectiva, para que esos niños y niñas puedan posicionarse con éxito y confianza en el cambiante mundo del siglo XXI".*

Queremos hacer nuestras esas palabras para encabezar nuestro trabajo como una suerte de premisa, para que no olvidemos que la razón fundamental de estas reuniones, de estos trabajos, de nuestras propuestas, es precisamente dicha situación.

Sabemos que el niño pequeño está ya más que dotado para aprender el lenguaje y demás sistemas simbólicos, para desarrollar teorías prácticas acerca del mundo físico y de las demás personas, durante los primeros seis años de vida. Pero esto es en potencia. Si no existen las condiciones apropiadas en todos los aspectos: familiar, institucional, político, social y económico, esa capacidad se va erosionando de manera tal que sus aprendizajes posteriores y el largo proceso hacia la adultez, que debería contar con todas las garantías, se ve resentido y a veces fracturado.

¿Qué ocurre en América Latina? Un millón de niños y niñas menores de cinco años mueren por causas evitables. En el momento de escribir esta ponencia se desarrollan los terribles sucesos en Zaire, donde agotados y enfermos, una mayoría de niños y ancianos hutus mueren en el intento de escapar de la zona de conflicto. El 10 de noviembre se elevaba a 100.000 el número de muertos y podrían aún ser muchos más.

Allí, y en otros lugares, con guerras o sin ellas, una parte importante de los niños que sobreviven peligran a causa de la desnutrición. Son más de seis millones los niños y niñas que sufren de desnutrición moderada y más de un millón de desnutrición grave. Y eso implica que cuando ingresen a la escuela - en aquellos casos en que lo logren - ya estarán en inferioridad de condiciones, en relación a las que tienen otros sectores sociales, para adquirir las competencias necesarias a fin de desarrollar sus potencialidades.

Largo sería enumerar las carencias de millones de niños en América y en el mundo, y aunque no las enumeremos en este momento, tenemos claro que ninguna discusión será válida si no se contextualiza la problemática mencionada. Por ello afirmamos la importancia de estos encuentros para validar las conclusiones de los investigadores y el desarrollo de las teorías en marcos concretos espacio-temporales, ideológicos y situacionales. Estos encuentros cobran importancia pues permiten proponer posibles soluciones y respuestas a estos problemas, a las demandas de la sociedad, cualquiera sea la temática de nuestros trabajos. Si así no fuera, éstos perderían gran parte de su importancia social, política y científica.

En oportunidad del **III** Simposio Latinoamericano se propusieron las siguientes metas para el año 2005:

- Implementar las medidas relacionadas con la calidad de vida de la infancia y sus familias, de tal manera que en materia de la relación materno-infantil, pasemos de alrededor de un promedio de 66 a un 90% de madres que tengan atención prenatal. En el caso de los partos atendidos por personal de salud, pasar de alrededor de un promedio de 63% a un 90% como promedio en América Latina en estos diez próximos años.
- Suscribir el compromiso de elevar al 100% la cobertura de servicios educativos de un año de educación preescolar, previo al primer grado o escuela primaria, antes del año 2005, reto importante, difícil pero necesario, para la América Latina y el Caribe.

<sup>124</sup> Provincia De Buenos Aires - Dirección General De Cultura Y Educación - Argentina

- Reducir a la mitad la desnutrición infantil en la América Latina, bajar el porcentaje de niños y niñas que nacen con bajo peso de un 11% - que es el promedio - a un 5%.
- En materia de saneamiento y agua potable, lo que pretendemos es subir el acceso del saneamiento rural de un 37% a un 60% y el urbano de un 85% a un 95%. En el caso de agua potable, pasar de tener alrededor de 55% en el medio rural a un 80%, y en el urbano de un 81% a un 100%.
- Reducción de la mortalidad infantil de 47 por mil a 20 por mil o aún menos para el año 2005, y la mortalidad materna bajarla por lo menos a la mitad.
- Reestructurar los presupuestos gubernamentales para aumentar la proporción del gasto público destinado a las necesidades básicas, con énfasis en la niñez. Pasar de un promedio de 3,9% del gasto total en salud, a un 5% del producto bruto interno, y pasar de alrededor del 4% del gasto total en educación a un 5% del producto bruto interno para el año 2005. Esto es totalmente factible si la región hace una reducción anual de un 3% en los gastos militares y de defensa dentro de los presupuestos de los países y un 5% en los gastos burocráticos. Con estas medidas se podría garantizar una mejor formación de las generaciones que vivirán en el siglo XXI.

### **Obligatoriedad del nivel inicial en la provincia de Buenos Aires**

En mi provincia, y centrándonos en el tema educación, se están realizando, dentro de lo posible, grandes esfuerzos para conseguir la meta fijada del 100% de cobertura de los servicios para el denominado nivel inicial, entre los 5 y 6 años de edad. Este nivel inicial, obligatorio desde 1995, aspira a cubrir el 90% a principios de 1997 con nuevas construcciones de edificios para jardines de infantes, y de salas de cinco años en edificios donde se imparte la Educación General Básica (EGB). La cobertura del 100% se espera alcanzar a lo largo del trienio 1996-99.

Es en este marco que queremos hacer referencia a la importancia del rol de las investigaciones en el tema de la infancia, y su divulgación en el periodismo científico. Hemos elegido como eje de nuestra exposición el área de educación, pues consideramos esencial su importancia para el logro de las metas antes expuestas.

En este tema tan amplio, hemos elegido como contenido estructurante la relación entre el nivel inicial - preescolar o preprimario según los países y los currículos - y la escuela primaria. Consideramos este aspecto crucial, pues los desniveles y desinteligencias entre ambas etapas de la educación suelen ser causa de muchos fracasos, repitiencias, fracturas y deserciones. Este estado de situación se agrava en contextos como los descritos anteriormente. Asimismo en contextos más favorables desde lo social y económico suele trabajarse en este tema sin llegar a conclusiones concretas sobre su importancia. Al menos es lo que se desprende de la bibliografía circulante.

Hipótesis de trabajo:

- *articulación nivel inicial / escuela primaria*: consideramos necesario acrecentar y profundizar las investigaciones y mejorar los medios de divulgación de los trabajos para apoyar la solución de los problemas de articulación;
- *capacitación docente*: es preciso aumentar las propuestas de capacitación a fin de que los docentes cuenten con conocimientos para resolver situaciones problemáticas;
- *el periodismo científico y la divulgación de las investigaciones*: es imprescindible aumentar el número de trabajos que contextualicen el problema citado, teniendo en cuenta variables socioculturales. Asimismo es importante que los medios de comunicación masiva, gráficos y audiovisuales de mayor circulación y audiencia, incluyan entre sus prioridades las investigaciones sobre estos problemas, así como investiguen otros temas destinados a producir y vender informaciones construyendo acontecimientos generados a veces por los propios medios.

### **Desarrollo del problema**

Trataremos de analizar brevemente estas hipótesis a fin de obtener algunas conclusiones y ponerlas a consideración de los presentes.

#### **1. Articulación nivel inicial / escuela primaria**

Nos ha parecido sumamente valiosa la investigación realizada por Maribel Cormack Lynch y Gaby Fujimoto Gómez en el texto "*Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe*" /*Documentos de trabajo del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) Nro. 10*. Por ello hemos extractado un cuadro sumamente claro que muestra la situación en el presente de las relaciones contradictorias entre ambos niveles

*Diferencias entre educación preescolar o inicial y el primer grado de educación básica o primaria*

Niveles Aspectos	Educación preescolar o inicial	1er. grado de educación básica o primaria
Ambiente físico	<p>El ambiente físico responde a las características y necesidades del niño.</p> <p>El aula está organizada en áreas o rincones que responden a los intereses del niño (del hogar, de construcciones, de ciencias), Está ambientada con frisos, móviles, carteles de asistencia, control del tiempo, etc.</p> <p>El mobiliario está compuesto por mesitas para seis niños y sillas livianas que pueden ser trasladadas por ellos mismos, casilleros y armarios para sus pertenencias.</p> <p>Cuentan con una área exterior con elementos que permiten la realización de actividades motrices que favorecen además del desarrollo motor, la adquisición de nociones espaciales, temporales, del esquema corporal.</p>	<p>El aula presenta una organización similar a la de las demás aulas de educación básica o primaria.</p> <p>El mobiliario está conformado por pupitres uni o biper-sonales, armario y pizarra.</p> <p>El área exterior es un palio común para todos los alumnos sin ninguna implementación especial.</p>
Enfoque de atención al niño	<p>El enfoque de atención al niño en el nivel es integral. Esto posibilita y exige la coordinación de acciones para complementar y/o apoyar las áreas de salud, alimentación, apoyo psicológico y asistencia social.</p> <p>Este enfoque influye en la planificación, desarrollo y evaluación de la acción educativa.</p>	<p>La orientación se circunscribe al aspecto educativo salvo algunos casos en que hay preocupación por realizar acciones aisladas de alimentación complementaria.</p> <p>No se cuenta con servicio psicológico, tan necesario para determinar el nivel de madurez para el aprendizaje y para apoyar emocionalmente a los niños que lo requieran, así como para detectar y tratar los problemas de aprendizaje.</p> <p>Las universidades podrían coordinar el internado de estudiantes de Psicología en los centros de primaria.</p>
Currículum y metodología	<p>La concepción integral del niño ha influido en la organización de un currículum que considera todos los aspectos del desarrollo infantil.</p> <p>Los métodos utilizados son activos a través de actividades lúdicas. Se favorece la observación, la experimentación, el descubrimiento, la creatividad, la solución de problemas con significado para el niño. La programación es flexible, favorece la creatividad y criticidad, permite incluir temas que surgen espontáneamente o por la curiosidad del niño.</p>	<p>El <i>currículum</i> no es integral, enfatiza fundamentalmente el área cognitiva a través de la escritura, lectura y cálculo.</p> <p>Se usan métodos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos. Se parte de situaciones simbólicas, se propicia la memorización y repetición mecánicas. La programación no es flexible, el docente enfrenta el problema de objetivos mínimos a lograr. avanza de acuerdo con el nivel de rendimiento del grupo mayoritario.</p>
Sistemas de Evaluación	<p>Se consideran todos los elementos de la acción educativa. Su finalidad es identificar las habilidades y destrezas así como las carencias del niño al iniciar el programa.</p> <p>Los resultados se utilizan para realizar la programación de la acción educativa, para reprogramar los objetivos y acciones no</p>	<p>Está centrada en el alumno.</p> <p>Tiene por finalidad aprobar o desaprobado.</p> <p>Su fin último es determinar la promoción al grado inmediato superior o en caso de reprobación, la repitencia.</p>

	logradas y para informar a los padres de familia. En la evaluación se atiende más al proceso que al producto.	El énfasis está puesto en el producto. No se tiene en cuenta la evaluación que trae el niño egresado de un centro, programa de preescolar o inicial.
Organización de los niños y distribución del tiempo	Se propicia el trabajo en equipo al estar organizados en grupos. La actividad diaria se divide en sesiones de 20 min. a 25 min., duración que permiten variedad de actividades: musicales, motrices, artísticas, literarias etc., cuya duración está en función del interés del niño.	El trabajo generalmente es individual. Los períodos de actividad tienen una duración de 35 min. a 40 min. normados por la escuela.  No se consideran actividades que favorecen la expresión creadora y la sensibilidad estética.
Material Educativo	Se cuenta con material estructurado, variado de tipo divergente, elaborado muchas veces, utilizando recursos naturales y/o material de desecho. En algunos países se está incorporando como parte de la acción educativa la computadora, por ejemplo en Costa Rica y Perú.	Escasa o nula utilización de material didáctico adecuado a la edad e intereses del niño.
Relaciones docente-niño, madres, Escuela - padres de familia y comunidad.	Existe una relación afectiva entre el niño y el docente, el niño es el centro de la acción educativa. El afecto y la comunicación son un aspecto esencial en la orientación del niño. La docente es especializada o capacitada en el nivel. La comunicación escuela-padres de familia es frecuente.	Se da una relación autoritaria entre docente y alumno.  La conducción de la acción educativa es asumida por cualquier docente, especialmente por los recién egresados. Generalmente asumen la responsabilidad los profesores que no desean conducir el primer y segundo grado. Se interrumpe la comunicación con los padres de familia y comunidad; ésta sólo se realiza en caso de presentarse algún problema.

Estas son las diferencias conceptuales, organizacionales y de enfoque, entre la educación preescolar (o inicial) y la educación general básica (o primaria). En la práctica, a veces, estas diferencias se agudizan sobre todo cuando el niño es bilingüe, incipiente o sólo habla su lengua vernácula y tiene además de la diferencia del idioma, una particular estructura mental, y una cosmovisión diferente. A esto se asocia la falta de una metodología para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Las investigadoras afirman, y estamos de acuerdo con ellas, que hay casos en que las diferencias se acortan, y esto está, generalmente, en relación con la calidad del docente y de un mejor manejo de la metodología de enseñanza/aprendizaje. Citan como ejemplo significativo la escuela nueva de Colombia, que permite al alumno practicar el autogobierno y avanzar según su propio ritmo de aprendizaje.

En mi provincia y en otras jurisdicciones se está implementando experiencias con nueva escuela en otros niveles. Esperamos que se haga extensivo al nivel inicial. Asimismo, la dirección del nivel inicial y el plan global de capacitación provincial, incluyen como tema prioritario la articulación entre nivel inicial y educación general básica en los planes de capacitación docente y en el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales.

Otra forma de resolver estos problemas es apoyar al niño para que vaya superando las dificultades de este proceso de alfabetización. En este contexto, las autoras citan la experiencia chilena en 1977, que ante la evidencia de la desigualdad educativa que sufrían los niños de sectores populares, desarrollaron el proyecto llamado "Talleres de Aprendizaje". Por otra parte, UNESCO señala que en Brasil, Colombia, Ecuador y El Salvador existe una correlación, aunque no proporcional, entre el aumento de la preescolaridad y una

disminución de la repitencia. Guatemala y Honduras, por el contrario, parecen aumentar la repitencia, pese al aumento significativo de la preescolaridad.

En la provincia de Buenos Aires, y en general en la República Argentina, se afianza la idea de la necesidad del nivel inicial obligatorio y la aplicación de la Ley Federal de Educación, que dispone su obligatoriedad. En nuestra jurisdicción, desde 1954 se organiza sistemáticamente el nivel inicial y desde 1995 se inició la instrumentación para su obligatoriedad y el logro del 100% de cobertura.

### **Análisis de la situación del nivel inicial, en relación con la obligatoriedad de la tercera sección (niños de 5 a 6 años de edad) desde 1995.**

- En 1993, la demanda potencial para el nivel inicial - totalidad de niños de cinco años al 30 de junio - y la demanda real no atendida constituida por los excedentes anuales de la matrícula de esa edad, alcanzaron las siguientes cifras: la primera, 77.931 y el excedente anual en 1994, 4274. Esta diferencia entre ambas demandas muestra varios problemas relativos a la obligatoriedad del nivel inicial:
- Nuestra oferta actual es aún insuficiente. Su solución implica la construcción de 142 secciones de nivel inicial que se resolvería con la construcción de 71 grandes aulas.
- La hipótesis de máxima (atender a todos los niños en la escuela pública), implicaría la construcción de 1.299 aulas para la cobertura total del déficit de 77.931 niños.
- Sólo el 5,5% de la población no atendida intenta hoy acceder al nivel inicial. Lo que implica desinformación en los padres con respecto a la obligatoriedad.

Esto implica, en el eje del tema de la divulgación científica, que es preciso intensificar las acciones a fin de:

- Concientizar a los padres y a la población en general de la importancia de la enseñanza sistemática desde el nivel inicial.
- Realizar investigaciones cuali-cuantitativas para tener un claro panorama de las necesidades, y publicarlas en medios que lleguen a los docentes.
- Organizar investigaciones que concienticen a padres y docentes sobre la importancia de la articulación para evitar el desgranamiento, y divulgarlas.
- Realizar investigaciones intensivas sobre el tema de la articulación teniendo en cuenta que:
- Es esencial que, por lo menos en los dos primeros años de educación general básica (o primaria), la organización de los niños, la del ambiente físico, la utilización de metodologías y de material educativo, la distribución del tiempo y la relación docente-alumno, deberán guardar similitudes con el nivel inicial.
- La atención del niño deberá tener el mismo enfoque integral en los primeros grados de la educación básica o primaria, a partir de la formulación de un *currículum* que considere áreas de desarrollo e implementación de servicios complementarios.
- El docente de los primeros grados deberá recibir una capacitación especial que le permita un mejor conocimiento del alumno y de los problemas de aprendizaje, y que no inicie la enseñanza de la lectoescritura y del cálculo hasta que el niño no haya logrado ciertos prerrequisitos, como una forma de garantizar el éxito escolar.
- Realizar el aprendizaje de los primeros grados solamente en lengua materna. Y que la adquisición de una segunda lengua esté acompañada por el estudio de la lengua materna, oficial y *standard*.
- Revisar el sistema de evaluación.
- Construir el *currículum* formulando ejes y elaborando pautas flexibles que permitan su construcción definitiva en cada institución, para evitar la homogeneización de la enseñanza, contemplando a la vez un enfoque antropológico cultural.

Estas investigaciones deberán ser difundidas en medios especializados y en otros de circulación masiva a fin de informar a los actores del sistema y permitirles tener acceso a los marcos teóricos. De esta manera, la investigación-acción ha de ser una realidad.

El gráfico que se encuentra a continuación sugiere los canales de coordinación así como los servicios que se ofrecerían en un centro de educación inicial integral. Este podría depender del Ministerio de Educación, como coordinador de la participación de los sectores que fueran necesarios al quehacer educativo y de apoyo a la familia y la comunidad. Esta propuesta debe ser indudablemente analizada y adecuada a las características sociales y culturales de cada comunidad en cada país.

### **Conclusiones**

Es necesario que en los países de América Latina y del Caribe se realicen campañas a través de los medios de comunicación social, a fin de sensibilizar y concientizar a los políticos, autoridades, padres de familia y

comunidad en general acerca de la importancia de los seis primeros años de vida del niño y los factores que afectan su sano, pleno y armónico desarrollo físico, intelectual, emocional y social.

Organizar investigaciones que sean publicadas y difundidas en los medios de mayor circulación, con referencias cuali-cuantitativas, en un desarrollo antropológico, que contextualicen los problemas y sean las bases para demandar de los gobiernos la formulación de una política integral para la infancia, que se inserte en una política global de desarrollo.

Revisar y actualizar la legislación vigente sobre los derechos del niño, a fin de garantizar su derecho a una vida sana y protegida de todo tipo de abusos y marginaciones, y publicar los resultados de este análisis para que no se reduzca esta información a los círculos de especialistas.

Desarrollar programas en los medios masivos de comunicación que constituyan verdaderos planes de capacitación a nivel regional, que involucren a todo el personal que está trabajando en los programas para apoyar especialmente a los docentes de zonas alejadas y marginales.

Organizar programas regionales de capacitación a través de los medios masivos de comunicación que ocupen lugares preferenciales en el horario de mayor audiencia, y no relegarlos a horarios imposibles para el televidente común. Es decir, que se emitan por la tarde y no por la noche, en horarios en que los ciudadanos ya no pueden prestarle atención.

Democratizar la información haciendo llegar los asuntos y contenidos sobre estudios, investigaciones y experiencias realizadas a todos los países, sobre todo a los más carenciados, que no pueden aún producir materiales propios.

Promover reuniones de intercambio y sistematización de experiencias entre países con realidades similares, que sean transmitidas y difundidas por los medios masivos de comunicación.

Organizar en los países centrales la recolección y sistematización de toda la información existente relacionada con el niño menor de seis años, a fin de que pueda ser utilizada por profesionales, estudiantes y todas las personas interesadas en el bienestar del niño, y que además provean los medios para dicha difusión.

Establecer un sistema sencillo de estadística para poder tener información actualizada por edades, en cuanto a matrícula, mortalidad materno-infantil, morbilidad, servicios de atención, etc., en cada país, a nivel de OEA, UNESCO, y otros organismos internacionales interesados.

Continuar con los sistemas de estadística a nivel regional y mundial, y organizar la difusión a través de las publicaciones especializadas. Asimismo tomar las medidas para que esas publicaciones lleguen a las escuelas y a los docentes.

Promover la recopilación y difusión de cuentos y canciones, así como la provisión de juegos, juguetes, etc., de las distintas culturas latinoamericanas.

Promover investigaciones relacionadas con todos los temas-eje de la transformación: enseñanza de la lengua y de la matemática, tecnología, informática, a través de un enfoque interdisciplinario y de proyectos pedagógicos, difundirlas a nivel institucional escolar.

Articulación entre educación preescolar o inicial y el primer grado de educación básica o primaria; diseño y validación de materiales educativos: guías, currículos, evaluación, etc., culturalmente pertinentes; estandarización y/o formulación de pruebas para medir habilidades; formulación de diagnósticos situacionales para la adecuación curricular; análisis de los efectos del alcoholismo y la drogadicción en el niño recién nacido y en edades mayores.

De esta manera, y centrándonos en las hipótesis iniciales, creemos esencial la participación adecuada de los medios masivos de comunicación para la difusión de las investigaciones. Asimismo creemos esencial intensificar las investigaciones en los temas propuestos y difundirlos al nivel de los docentes, a fin de desterrar los estereotipos de un docente sin protagonismo, que cumple indicaciones o atiende a recetas propuestas por otros. Todo ello en el marco de una Argentina y de una América Latina que aún espera ansiosa los resultados reales de las investigaciones del campo intelectual: resultados prácticos, políticos, observables, necesarios para llegar al siglo XXI con equidad, igualdad de oportunidades y mejor calidad de vida.

# Integração da criança portadora de necessidades especiais

18

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Francisca Roseneide F. do Monte  
Maria Salete Fábio Aranha

**Coordenação:**

Mônica Pereira dos Santos

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DF<sup>125</sup>

*Erenice Natalia S. de Carvalho<sup>m</sup>*  
*Francisca Roseneide F. do Monte<sup>127</sup>*

A inclusão escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, nas classes comuns do ensino regular, visa a atender aos preceitos legais e princípios axiológicos educacionais vigentes e favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e a integração social dessa população específica.

A prática educacional tem evidenciado o que as pesquisas científicas vêm comprovando: que os sistemas educacionais experimentam dificuldades para concretizar as expectativas e os objetivos da *educação inclusiva*, devido à intercorrência de vários fatores, dentre os quais os condicionantes institucionais, socioculturais e familiares (Carvalho, 1994; Goffredo, 1992; Mantoan, 1994).

O presente trabalho envolveu quarenta e três pais de alunos portadores de necessidades especiais, sete professores itinerantes que atuam na sua integração, trinta e dois professores regentes de classes comuns do ensino regular, onde os alunos estudam, e os treze diretores das escolas públicas da Fundação Educacional do DF onde estão matriculados.

O estudo analisa a influência facilitadora ou dificultadora de variáveis atitudinais, sociodemográficas e institucionais para a prática inclusiva nessas unidades escolares do DF, considerando os seguintes aspectos: a atitude da comunidade escolar frente à educação inclusiva, a qualificação dos profissionais envolvidos, a integração dos alunos e seu desempenho escolar, e a participação das famílias na educação desses alunos.

## **Metodologia**

### **1. Amostragem**

Foram envolvidos no estudo quarenta e três alunos portadores de necessidades educativas especiais matriculados em treze escolas (Jardins de Infância, Escolas-Classes e CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) públicas, distribuídas em cinco cidades Integral satélites do DF, sendo respondentes:

- os quarenta e três pais dos alunos pnee (um questionário para cada família);
- os sete professores itinerantes responsáveis pelo atendimento especializados desses alunos;
- os trinta e dois professores regentes de classe;
- os treze diretores das escolas envolvidas.

### **2. Instrumentos e Procedimentos**

Os dados foram coletados através de um projeto da Fundação Educacional do Distrito Federal implantado em 1992, preconizando a matrícula dos alunos egressos do Programa de Estimulação Precoce nas classes comuns do ensino regular. Os instrumentos foram distribuídos e recolhidos, após o preenchimento, pelo coordenador responsável pelo Projeto na Divisão de Ensino Especial da FEDEF, durante o 2º semestre letivo de 1994.

A avaliação Psicopedagógica efetuada por psicólogos, pedagogos e professores, definem as condições de elegibilidade dos alunos para a modalidade de atendimento integrado e as suas necessidades educacionais.

Foram utilizados para análise, também, os documentos de avaliação do rendimento escolar dos alunos durante o período letivo de 1992 a 1994.

Os instrumentos aplicados para a coleta de dados consistiram em:

- Questionário do professor itinerante - composto de catorze itens referentes aos seguintes aspectos: caracterização dos alunos, opinião sobre a integração escolar, percepção sobre a participação da família, desempenho acadêmico do aluno, papel da comunidade escolar na integração, expectativas pessoais como professor e fatores facilitadores e dificultadores da integração;

Apresentado no VIII Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental promovido pela Universidade de São Carlos (1995).

<sup>126</sup> Psicóloga, fonoaudióloga. Mestre em Psicologia, professora da Universidade Católica de Brasília, com ampla experiência na educação de alunos com necessidades especiais.

<sup>127</sup> Psicóloga, professora especializada em educação especial pela Universidade de Minnesota (EUA). Coordenadora e membro da equipe de implantação do Programa de Estimulação Precoce na Fundação Educacional do DF e da inclusão desses alunos na rede regular de ensino



- Questionário do professor regente - composto de doze questões referentes à integração do aluno, seu rendimento e adaptação escolar;
- Questionário do diretor - composto de sete itens referentes aos seguintes aspectos: integração do aluno, participação do professor itinerante, da família e da comunidade escolar na integração, e fatores facilitadores e dificultadores do processo;
- Ficha de entrevista dos pais - composto de doze itens referentes aos seguintes aspectos: tempo de escolarização do aluno, opinião dos pais com relação à integração escolar do filho, percepção dos pais quanto à receptividade da comunidade escolar para a integração do aluno, fatores facilitadores e dificultadores do processo, relação com a escola, rendimento escolar, atuação dos professores, opinião sobre a influência do Programa de Estimulação Precoce no rendimento do aluno.

Foi feita, ainda, a análise qualitativa dos dados obtidos nos seguintes documentos:

- Roteiro diário do atendimento itinerante - utilizado pelos professores itinerantes para o registro de seus atendimentos ao aluno e à escola;
- Ficha de identificação e acompanhamento semestral do aluno integrado - utilizada pelo professor itinerante para o relatório dos atendimentos semestrais e avaliação dos resultados de sua atuação e do desempenho escolar do aluno;
- Quadro demonstrativo do progresso acadêmico do aluno - utilizado pelo professor itinerante para o registro anual da progressão escolar do aluno.

### 3. Resultados e Discussão

#### Os Alunos

Os alunos foram selecionados após a conclusão do Programa de Estimulação Precoce e elegíveis pelos critérios adotados pelo sistema educacional. Suas características estão especificadas na Tabela 1.

Especificação	N=43		
	Freq. Abs.	Freq. Rel.(%)	Freq. Rel. Corrigida
<b>Idade</b>			
4-6	23	53,48	60,52
7-9	11	25,58	28,94
9-12	2	4,65	5,26
acima 12	2	4,65	5,26
sem resposta	5	11,62	-
<b>Sexo</b>			
masculino	23	53,48	56,09
feminino	18	41,86	43,90
sem resposta	2	4,65	-
<b>Escolarização</b>			
pré-escola	39	90,69	-
alfabetização	3	6,97	-
séries iniciais	1	2,32	-

Tabela 1. Caracterização dos alunos pnee conforme idade, sexo e escolarização.

Durante o atendimento no Programa de Estimulação Precoce esses alunos foram avaliados, recebendo os diagnósticos constantes na Tabela 2.

Especificação	N = 43	
	Freq. Abs.	Freq. Relativa (%)
Síndrome de Down	9	20,9
deficiência física		
Paralisia cerebral	13	30,23
Lesão medular	1	2,32
Atraso global no desenvolvimento	15	34,88
Não definido	5	11,62

Tabela 2. Diagnósticos dos alunos pnee.

### **Os professores**

São denominados professores itinerantes, os que realizam visitas sistemáticas às escolas, de modo a prestar orientação e apoio especializado à comunidade escolar e aos alunos pnee na sua aprendizagem e integração. Sete desses professores foram envolvidos no presente estudo e apresentaram as seguintes características: 85,6% estavam na faixa etária de 30-40 anos e os demais 14,2%, acima; 42,35% tinham mais de dez anos de experiência no ensino especial. Dos trinta e dois professores regentes de classe do ensino regular que receberam os alunos pnee para integração em suas turmas, 53,12% estavam na faixa etária de 30-50 anos e os demais, abaixo; 53,12% tinham mais de dez anos de magistério; todos os professores eram do sexo feminino.

### **O desempenho acadêmico e o desenvolvimento dos alunos PNEE**

Na avaliação de 74,02% dos professores regentes, os seus alunos pnee atingiram um nível de desenvolvimento e desempenho escolar que caracterizaram como satisfatório ou excelente, principalmente nos aspectos de socialização e adaptação escolar (48,18%). Alguns professores (11,11%) observaram um desenvolvimento expresso como lento e "oscilante" e, apenas, 3,70% não relataram bom desempenho e ganhos no desenvolvimento.

Ao descreverem seus alunos pnee, os professores regentes priorizaram a avaliação do humor, afetividade e socialização, sendo que 62,96% perceberam-nos como dóceis e interativos nas relações com os seus pares e com os professores, 22% relataram oscilação de humor e 7,40% não responderam à questão.

Os professores itinerantes (60%), consideraram o rendimento escolar do aluno satisfatório, sendo que os demais (40%) viram o rendimento como lento ou aquém do nível da turma.

A análise do instrumento Quadro Demonstrativo do Progresso Acadêmico do Aluno revelou que apenas 17,14% tiveram, nos últimos três anos, história de repetência ou retenção no nível de escolarização.

### **A visão dos diretores**

Os resultados revelaram que 92,85% dos diretores consideraram a educação inclusiva como adequada e efetiva para o desenvolvimento dos alunos e para a sua integração à sociedade.

Identificaram dois fatores imprescindíveis para favorecer essa integração: a receptividade da comunidade escolar para a efetivação da prática inclusiva e o apoio especializado sistemático ao professor regente, ao aluno e ao corpo diretivo da escola.

Na opinião de 92,85% dos diretores, os alunos pnee matriculados na escola tiveram adaptação satisfatória quanto à participação nas atividades escolares e observaram efetiva reciprocidade social com seus pares e com professores e servidores em geral.

Os diretores destacaram como facilitadores da integração escolar os seguintes aspectos: experiência e/ou preparo técnico do professor regente e esclarecimentos e apoio à comunidade escolar e à família.

A comunidade escolar foi disponível e receptiva à inclusão de aluno pnee, na opinião de 50% dos diretores entrevistados, embora se verificasse resistência inicial e a sua efetivação tenha sido considerada "difícil", principalmente quando: faltaram esclarecimentos sobre as condições do aluno e sua integração; não houve efetiva interação escola x família; os recursos humanos careceram de qualificação e quando as salas de aula foram muito populosas (mais de 30 alunos).

Neste estudo, a relação escola x família foi considerada satisfatória por 50% dos diretores.

Embora tenham reconhecido a importância da educação inclusiva e confirmado a sua efetividade na experiência vivenciada na sua escola, quando foi perguntado aos diretores se receberiam novamente alunos pnee nas escolas que dirigiam, apenas 21,42% responderam afirmativamente de forma incondicional, sendo que 35,72% recusaram incontinenti e 64,28% responderam afirmativamente, com ressalvas.

### **A visão dos professores regentes**

Ao se referirem aos seus alunos pnee, 37% dos professores regentes enfatizaram o *déficit*, a diferença, tendo para com esse(s), uma visão contaminada pelo paternalismo. Reconheceram que os alunos têm boas perspectivas acadêmicas e afirmaram a necessidade do apoio especializado na sua escolarização.

A maioria dos professores (70,37%), identificou nos pnee características desejáveis para os alunos de um modo geral e 62,95% assinalaram condições que podem considerar desfavoráveis para a sua aprendizagem e integração social.

O que marcou a preocupação dos professores (88%) na inclusão escolar na sala regular, foi o seu próprio despreparo técnico para lidar com as necessidades de aprendizagem dos alunos e com as suas manifestações comportamentais.

Em menor número (25,92%), os professores revelaram temores e expectativas *a priori*, tais como: o aluno não vir a adaptar-se, receio de imprevistos, o aluno não ter potencial ou vir para a turma sem pré-requisitos etc. Enquanto isso, 14,80% dos professores revelaram não ter sentido qualquer tipo de preocupação na experiência com os seus alunos pnee.

A maioria dos professores acreditou nos bons resultados da educação inclusiva (92,59%), principalmente quando certas condições estiveram presentes: a aceitação e a receptividade da comunidade escolar (25,92%) e seu envolvimento efetivo (40,74%), bem como o apoio técnico propiciado pelo professor itinerante (33,33%).

Na opinião de 96,29% dos professores, os fatores facilitadores da integração centraram-se no ambiente, portanto, foram externos ao aluno, vendo a integração como um processo unilateral, desvinculada de reciprocidade e interdependência dos outros com o pnee.

A relação escola x família na visão dos professores foi excelente para 48,14%, normal para 14,81%, superficial para 18,51% e inexistente para 7,40%. De um modo geral, a maioria dessas famílias (81,48%) participou das atividades escolares, de forma mais ou menos efetiva.

Para 40,74% dos professores regentes, a comunidade escolar aceitou e foi comprometida com o pnee na escola, visto por alguns como "normal" (22,22%). Não observaram atitudes de rejeição, mas admitiram uma certa resistência inicial por parte de alguns membros, que alegaram estar a escola despreparada para a educação inclusiva. Para 7,40% dos professores a comunidade escolar demonstrou preconceito, rejeitando os pnee e 14,81% não responderam como a escola via esses alunos.

A participação do professor itinerante no atendimento do pnee foi considerada imprescindível para 81,48% dos professores regentes, devendo esse propiciar-lhes apoio e aliar diretamente com o aluno.

Ao perguntar se aceitariam novamente atuar com pnee, 85,18% dos professores responderam afirmativamente por ser direito e edificante, enquanto os demais se recusaram, alegando despreparo ou discordância com a educação inclusiva.

### **A visão dos professores itinerantes**

Identificaram como favorável a relação dos pnee com os seus pares e reconheceram manifestações iniciais de rejeição de alguns pais e professores, bem como atitude de descrença frente à integração. Consideraram, entretanto, que a comunidade escolar favoreceu o processo (80%), bem como a família dos pnee (100%).

A receptividade da comunidade escolar para o aluno pnee foi satisfatória na opinião de 80% dos itinerantes, principalmente dos regentes de classe. No mais, reconheceram a ocorrência de certo paternalismo e resistência.

Os fatores dificultadores, na visão de 60% dos itinerantes, foram: resistência inicial para receber o aluno (superada gradativamente), a escassez de material e espaço físico. As dificuldades identificadas relacionaram-se mais a condições externas do que ao próprio aluno.

De aspectos facilitadores, apontaram: ganhos no desenvolvimento e desempenho escolar, a disponibilidade da comunidade escolar, principalmente do professor regente e da família.

### **A visão dos pais**

Os pais dos alunos pnee (100%) consideraram que a inclusão escolar dos seus filhos trouxe excelentes resultados para a sua educação.

Reconheceram o empenho dos professores regentes de classe e a necessidade de sua melhor preparação. Enfatizaram a contribuição do professor itinerante como indispensável. Foram unânimes em reconhecer que a participação anterior no Programa de Estimulação Precoce foi preponderante para os bons resultados observados no presente, para si e para os filhos.

Os pais (60%) destacaram como fatores dificultadores da educação inclusiva, as salas de aulas muito numerosas, que dificultaram a atenção individualizada; a discriminação e a rejeição por parte de uma minoria de pais dos alunos não portadores de deficiência, bem como de alguns professores e membros da comunidade escolar. As resistências foram sendo vencidas pelo trabalho de sensibilização, de modo que 90% dos pais tiveram uma boa visão da escola com relação ao seu filho.

A Tabela 3 reúne os dados resultantes das opiniões dos respondentes sobre a integração dos pnee nas classes comuns do ensino regular.

Especificação	Diretores (%)	Professores Itinerantes (%)	Professores Regentes (%)	Pais (%)
<b>Atitude</b>				
Favorável à integração	92,8	100	92,5	100
Desfavorável à integração	7,2	-	7,5	-
<b>Expectativa de Adaptação do PNEE</b>				
Observada	92,8	81,6	62,9	80
Não observada	7,2	18,4	37,1	20
<b>Percepção do Progresso Escolar</b>				
Favorável	-	60	74	100
Desfavorável	-	40	26	-
<b>Participação Familiar na Integração</b>				
Satisfatória	50	100	81,5	92,1
Não satisfatória	50	-	18,5	7,8
<b>Receptividade da Comunidade Escolar</b>				
Observada	50	80	40,74	90
Não observada	50	20	59,2	10

Tabela 3. Síntese comparativa dos dados sobre a integração.

### Para não concluir

O sistema educacional ainda está impregnado pela concepção médico-psicológica (Tunes e col., 1992) e situa a deficiência *no indivíduo*, desconsiderando o fator social que define o rótulo e estabelece os limites do "normal". Desse modo, estabelece expectativas de realização escolar para uma maioria massificada, sem flexibilidade para as diferenças individuais. O sistema educacional dificulta para o pnee as situações comuns propostas aos demais alunos (Mazzota, 1994), levando à busca cada vez maior de serviços e recursos especializados.

A educação inclusiva exige a adoção de adaptações curriculares e a utilização de recursos que permitem o acesso ao currículo, inclusive o apoio especializado. Ademais, faz-se necessária a formação dos profissionais para uma melhor aceitação das diferenças no ambiente escolar e preparo para atuar com elas.

A análise dos resultados deste trabalho exemplifica muitas expectativas e demonstra que é possível a educação inclusiva dos portadores de deficiência, bem como o seu aprimoramento constante. Alguns elementos foram decisivos e favorecedores para o sucesso dos resultados:

- os alunos pnee foram egressos de um programa de Estimulação Precoce, reconhecidamente preventivo e eficaz como promotor de estimulação do desenvolvimento do aluno (MEC, 1994b);
- as famílias mantiveram com a escola uma efetiva relação;
- os critérios de elegibilidade confirmaram o prognóstico quanto à socialização e adaptação escolar;
- a comunidade escolar mostrou-se receptiva e pouco resistente à idéia inclusiva;
- os professores regentes e itinerantes dispunham de uma formação acadêmica de nível superior, em 80% dos envolvidos no estudo, revelando um preparo acadêmico maior para a sua atuação docente.

### Bibliografia

- BRASIL. MEC. *Subsídios à elaboração e análise de projetos de educação especial*. Publicação n° 3. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial*. Brasília, 1994.
- CARVALHO, E. *Escola integradora: uma alternativa para a integração escolar do aluno portador de necessidades educativas especiais*. Em G.M.L.S. Alencar (org.), *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: MEC, 1994.
- GOFFREDO, V.L.F.S. *Integração ou Segregação? o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. *Integração*, 1992, 10 (4), 17-22.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO DF. *Plano orientador das ações de educação especial nas escolas públicas do DF*. Brasília, 1994.
- MANTOAN, M.T.E. A integração escolar das pessoas com deficiência mental, no contexto atual da escola de 1º grau. *Integração*, 1994, 12(5), 16-19.
- MAZZOTTA, M.J.S. O portador de deficiência e o direito à educação. *Insight. Psicoterapia*, 1993. 32 (3), 25-7.

- \_\_\_\_\_. Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência. *Insight. Psicoterapia*, 1994,43(4)25-7.
- NUNES, L. FERREIRA, J. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. Em E.M.L.S. Alencar (org). *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: MEC, 1994.
- TUNES, E. RANGEL, R. SOUZA, J. Sobre a deficiência mental. *Integração*, 1992, 10 (4), 10-2.

## **A INTEGRAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS: O QUE, POR QUE E COMO?**

*Maria Salete Fábio Aranha "*

Em primeiro lugar, gostaria de cumprimentar a organização deste Simpósio pela inclusão deste tema no debate em mesa-redonda. São ações como estas que nos fazem avançar gradativamente na direção da efetiva integração da pessoa portadora de necessidades especiais em nossa sociedade.

*Integrar* é uma palavra que tem sido exaustivamente utilizada no discurso nacional, especialmente a partir do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em 1981. Promover a integração da pessoa portadora de necessidades especiais tem sido ponto fundamental, e claramente explicitado, da grande maioria, se não de todas as políticas públicas, das cartas magnas de organizações não-governamentais, dos discursos acadêmicos, científicos, profissionais e de representantes de classe. No entanto, ao direcionarmos nosso olhar e observação para nossas instituições sociais, constatamos um discurso social e tecnicamente avançado e uma prática bastante distanciada dele.

O que é, na realidade, *integrar socialmente!* Faz-se interessante retomar um pouco da história, para favorecer a compreensão do conceito. Grande parte deste século foi palco de violentos conflitos armados e de uma grande revolução de idéias: avolumou-se e se espalhou, pelo mundo, o movimento de defesa das liberdades e dos direitos das minorias, dentre as quais encontra-se a população de pessoas com deficiência. Um dos produtos desse momento histórico foi a ideologia da normalização - "conjunto de idéias que reflete as necessidades sociais e aspirações de indivíduos atípicos na sociedade" (Braddock, 1977, p.4). Em 1973, a Associação Americana Nacional para Cidadãos Retardados referiu-se à normalização como processo de respeito ao cidadão deficiente, no sentido de garantir a ele condições de existência mais próximas do normal (estatístico), tornando-lhe disponíveis os padrões e as condições de vida cotidiana o mais próximo possível das normas e padrões disponíveis na sociedade em geral. Nas palavras de Braddock, "o modo de vida normal (ou típico) é em residência individual privada. O arranjo educacional normal é chamado educação comum, em sala de aula regular. E o modo típico de trabalho é o emprego competitivo, para automanutenção. Em marcante contraste com estes arranjos normativos - no extremo anormal do *continuum* de serviços - encontram-se congregadas as instituições totais, a educação segregada e o não trabalho" (Braddock, 1977, p.5). Em resumo, a normalização é uma ideologia que defende a necessidade de se garantir a inclusão do indivíduo com deficiência na trama da sociedade, em estado de igualdade com as demais pessoas da sociedade.

O princípio da normalização deu suporte filosófico tanto ao movimento de desinstitucionalização, como ao movimento pela integração social do deficiente, atribuindo à *integração* o significado de *equivalência no coletivo*. *Dessa forma, entende-se por integrar socialmente o processo de agregar, de garantir o acesso e a participação regular de todos os cidadãos em todas as instâncias e subsistemas sociais, com igualdade de direitos, de oportunidades e de condições*. Somos todos diferentes uns dos outros e diferenças peculiares, por sua maior visibilidade, ou pelas maiores limitações funcionais que possam determinar, não anulam no indivíduo a sua cidadania, nem os direitos e deveres dela provenientes.

O reconhecimento político e a garantia política da integração social das pessoas portadoras de necessidades especiais são avanços de tremenda importância social, considerando-se seus efeitos tanto no processo de desenvolvimento do indivíduo, como no da sociedade.

Em termos do desenvolvimento do indivíduo, tem-se que:

- o desenvolvimento da criança é, inicialmente, um empreendimento conjunto entre a criança e o adulto que dela cuida. À medida que ela vai crescendo, aumenta o número e a diversidade de pessoas com quem

ela interage. Nesse processo, seu progresso e desenvolvimento dependem tanto dela, do contexto social em que estiver inserida e dos parceiros sociais que ela venha a ter, como dos papéis por eles assumidos em suas relações;

- o progresso no desenvolvimento da criança não é uma questão de acréscimos quantitativos, mas sim de reorganizações seqüenciais que periodicamente ocorrem na vida mental da criança;
- tais transições são iniciadas pela programação inerente à criança (determinação biológica). Cada nível alcançado, entretanto, estipula conjuntos de tarefas desenvolvimentais que devem ser realizadas pela criança e pelo adulto, para que ela possa completar essa fase e progredir para a próxima transição. Ou seja, reorganizações na criança determinam mudanças no comportamento do adulto interagente, favorecendo assim, novas experiências interativas e conseqüentes novas reorganizações;
- como a criança se desenvolve em um contexto social, são as interações e as relações com as pessoas e sistemas sociais que têm um papel crucial para suas aquisições e para a construção de funções psicológicas cada vez mais sofisticadas;
- o desenvolvimento social do ser humano, portanto é um processo complexo, multideterminado, que acontece *entre pessoas* e não somente com os indivíduos, tomados como unidades isoladas.

Assim posto, tem-se que integrar socialmente e em especial, no sistema educacional regular, é otimizar as possibilidades de desenvolvimento físico, intelectual e social do indivíduo, bem como impedir o agravamento das condições incapacitantes das crianças portadoras de necessidades educativas especiais (Declaração de Salamanca, 1994).

Já no que se refere ao desenvolvimento da sociedade, a integração social das pessoas portadoras de necessidades especiais favorece a contribuição enriquecedora de um maior número de pessoas no pensar e no agir sociais, bem como a familiaridade que promove a construção do saber coletivo humanizado: como pensar, como agir e como conviver com uma parcela significativa da população que, historicamente, tem sido mantida à margem da existência social.

Isto posto, conclui-se que a questão importante agora, não é mais discutir se integrar, mas sim, *como* integrar.

A literatura tem mostrado, no exterior, de maneira geral, e nos Estados Unidos em particular, a adoção histórica de diferentes paradigmas na atenção à pessoa portadora de necessidades especiais. *Do paradigma da institucionalização*, passou-se ao *paradigma de serviços*, sendo estes oferecidos confinadamente nas entidades; nos últimos dez anos, tem-se observado a implementação do *paradigma de suportes*, caracterizado pelo arranjo e a viabilização de "apoios" materiais e humanos que se mostrem essenciais para que a pessoa com necessidades especiais exerça sua autonomia em tudo o que puder, e tenha o suporte necessário para a execução daquilo que não pode desenvolver sozinha. Os suportes têm permitido o maior nível de autonomia possível e a viabilização de independência na moradia, na vida na comunidade e na vida profissional. Atualmente encontra-se em evolução, nos Estados Unidos, o debate sobre o *paradigma do empowerment*, que defende favorecer ao cidadão portador de deficiência o poder de escolha e de compra dos serviços que lhe forem necessários, através da disponibilização direta de verba que por ele será pessoalmente administrada.

No que se refere especificamente ao campo da educação, já no final dos anos 60, começaram a surgir na literatura científica questionamentos acerca da conveniência em se manter o portador de deficiência fora da escola regular. Dunn (1968) relatava que o ensino para deficientes mentais educáveis, em classe especial, era freqüentemente inferior ao ensino das classes regulares. No mesmo trabalho, ele apontava a freqüência desproporcional de alunos pertinentes a grupos minoritários em classes especiais. J Johnson (1969), em Madden e Slavin (1983), criticava que a colocação de estudantes em classes e escolas especiais levava à rotulação, o que tornava difícil sua integração posterior na sociedade.

Madden e Slavin (1983) apresentaram uma excelente revisão de pesquisas sobre os efeitos da colocação de estudantes portadores de deficiência acadêmica leve em classes especiais, tempo parcial em classes regulares com apoio de sala de recursos e classes regulares. Tal revisão indicou poucos benefícios consistentes da classe especial para quaisquer das áreas investigadas (psicológica e pedagógica). Os dados obtidos pelas pesquisas favorecem a colocação em classes regulares, utilizando a instrução individualizada ou complementada por recursos específicos para o trato da aprendizagem acadêmica, da auto-estima, do comportamento e do ajustamento emocional.

Brincker (1985) observou, durante um ano letivo, 226 sujeitos portadores de deficiência severa, dos quais 60% não apresentavam comunicação verbal, 83% necessitavam de assistência para autocuidado, 93% encontravam-se no estágio pre-operacional de Piaget e 32% eram dependentes para mobilidade. Utilizando um procedimento de amostragem de evento, observou os sujeitos em contextos segregados (interagindo somente com outras pessoas com deficiência) e contextos integrados (interação entre pessoas com deficiência e não-deficientes).

Concluíram, a partir desse estudo, que embora as pessoas com deficiência severa não sejam os parceiros preferidos pelo não-portador para interação, o contexto integrado oferece mais oportunidades sociais para o portador de deficiência.

Ladd, Munson e Miller (1984) realizaram um estudo onde investigaram as condições sociais e as mudanças pessoais-sociais percebidas em 48 portadores de deficiência auditiva que permaneciam por meio-período em escola especial e freqüentavam, no outro período, programas profissionalizantes em escolas públicas integradas. Constataram que a participação nos programas integrados produziu um aumento na freqüência das interações entre os sujeitos, de natureza mais recíproca e social, não exclusivamente acadêmica. Entretanto, o contato fora da escola não sofreu alteração, o que os levou a concluir que a integração física, *per se*, não garante a formação de outros vínculos que não os superficiais.

Jenkins, Speltz e Odom (1985) avaliaram os efeitos da educação integrada - modelo "proximidade" (somente integração física, sem a provisão de recursos complementares especiais), através de um estudo experimental, com delineamento de grupo controle/grupo experimental, pré e pós-teste. A investigação de seis aspectos do desenvolvimento, nos 43 sujeitos utilizados, em idades de três a seis anos, levou os autores à conclusão semelhante aos anteriormente citados, indicando que para a efetivação da integração social faz-se necessário, não somente a integração física, mas um programa sistematicamente elaborado e um currículo adequado.

Em estudos desenvolvidos por Aranha (1991), acompanhou-se duas turmas integradas de crianças de pré-escola, as quais foram filmadas durante um ano letivo, no horário de atividade livre no parquinho, utilizando-se técnicas de tomadas em varredura e tomadas focais, que geraram dados a serem analisados quantitativa e qualitativamente. Não foram constatadas diferenças qualitativas no processo de formação de relações estáveis do deficiente, quando comparado ao do não-deficiente, mesmo considerando que o modelo de interação adotado na escola era o de mera integração física, sem qualquer procedimento de intervenção específica para o favorecimento do desenvolvimento de interações e de relações sociais. As diferenças havidas foram de *ritmo* no processo de formação das relações e de *intensidade* das relações observadas.

Muito bem, tendo já decorrido quase duas décadas, desde o início do desenvolvimento de tais estudos, como se encontra, na prática, o processo de integração da pessoa portadora de necessidades especiais?

Nos Estados Unidos, a integração no sistema regular de ensino já é um fato, embora dificuldades ainda existam. Trabalha-se com um máximo de 28 alunos em cada sala de aula, na mesma faixa etária, dos quais até 10% são portadores de necessidades educativas especiais: leves, moderadas ou severas. A individualização das práticas de ensino permite a diversificação do conteúdo curricular, que focaliza tópicos acadêmicos ou funcionais à medida das necessidades para o desenvolvimento e a integração social do aluno.

E como estamos nós, no Brasil?

Como já foi mencionado inicialmente, constata-se em nossa realidade um fenômeno caracterizado por um discurso integrador avançado, por uma legislação privilegiada pela garantia dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais e por uma prática de segregação e de exclusão dessa parcela da população das diferentes instâncias da sociedade, inclusive da educacional. Obviamente que, se olharmos para nosso passado, muito já se alcançou no sentido do respeito aos direitos do cidadão portador de necessidades especiais, mas sabemos que ainda temos uma longa distância a percorrer na direção de uma sociedade verdadeiramente integradora, caracterizada por comunidades acolhedoras, no exercício do respeito à cidadania de todos os seus membros e do combate a atitudes discriminatórias.

Tendo, nos últimos quatro anos, tido oportunidade de trabalhar com educadores do ensino comum e do ensino especial, de norte a sul do país, temos algumas observações a compartilhar, produtos de inúmeros debates e reflexões sobre a questão, na rede pública de ensino.

- Embora previsto e garantido, pela legislação, que a educação da pessoa portadora de necessidades especiais se dê preferencialmente no ensino regular, isto não é o que se constata em nossa realidade. Raramente se encontra na classe comum crianças portadoras dessas necessidades especiais. Já nas classes especiais, observa-se a presença dos casos considerados limítrofes, bem como os de crianças com distúrbios de comportamento e casos de privação cultural. Nas escolas especiais encontram-se, geralmente, casos de deficiência leve e moderada, enquanto a maioria dos casos de deficiência severa encontra-se, ainda, fora do sistema educacional.
- Os professores do ensino comum temem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais em suas aulas, dado seu alegado despreparo para o ensino individualizado e para o uso de metodologia especializada.
- Argumentam, também, com a impossibilidade de se trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais nas salas de aula tal como estão estruturadas, devido ao grande número de crianças nelas inseridas (30 a 45 crianças).

- Já os educadores especiais se manifestam temerosos de que a implementação da educação integrada acabe com a educação especial e, por conseguinte, com seu campo de trabalho.

Na verdade, a escola integradora ainda está por se fazer em nossa realidade. Existem casos-piloto, em vários locais no país, que têm testado modelos, com resultados aparentemente animadores. Poderia citar, dentre outros, o caso de Santos (SP), onde crianças portadoras de necessidades educativas especiais têm sido integradas em salas de aula comuns, na proporção de 10% dos alunos da sala, as quais atendem a aproximadamente 20 alunos. Cada sala de aula conta, além do professor do ensino regular, com monitores, educadores especiais, que acompanham o aluno especial em seu processo de aprendizagem (informação coletada de professores da rede municipal).

Esta é uma necessidade premente; que cada estado, região e município teste formas de implementação da escola integradora, de forma que soluções possam ser estudadas para sua viabilização no país. A pesquisa se faz essencial para a construção das mudanças estruturais que nosso sistema educacional exige, caso se pretenda realmente a garantia da escola para todos, o respeito aos direitos de todos os cidadãos, o cumprimento integral da lei.

Jamais desaparecerá a função essencial do educador especial! Consideramos que educação é sempre especial, no sentido da individualização processual que a caracteriza; entretanto, o que se denomina Educação Especial é a modalidade de ensino que se peculiariza pela utilização de material, equipamento e estratégias pedagógicas específicos para determinados quadros: deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física. Neste sentido, o espaço do educador especial existe e existirá sempre, na atuação junto a populações que dele necessitem. Talvez o que tenha que mudar é *onde* se dar o ensino especial: ao invés de acontecer em ambiente segregado, que seja na escola integradora.

Ainda uma outra questão que se manifesta conspícua é a necessidade de se investir intensamente na formação continuada de nossos educadores, enquanto mediadores do processo de construção de conhecimento e do desenvolvimento de todo e qualquer aluno que esteja sob sua responsabilidade profissional. Todos os que temos encontrado nos cursos de formação continuada têm mostrado mudança no pensar e na predisposição da aceitação da criança com necessidades especiais no sistema regular de ensino; manifestam, entretanto, firme convicção da necessidade de se investigar como viabilizar a integração dentro das características da nossa realidade educacional, posicionando-se dispostos a participar ativamente desse processo.

E, para avançar nesta empreitada, teríamos a sugerir alguns passos possíveis de realização imediata:

- que se invista na reflexão sobre e na reestruturação do processo de avaliação e de encaminhamento de crianças para as classes especiais;
- que se invista intensamente na formação continuada dos educadores que se encontram já inseridos na prática profissional;
- que se invista, junto aos cursos de Habilitação da Pedagogia e aos cursos de Magistério, na formação de educadores capacitados para o trabalho conjunto, essencial para a implantação efetiva da escola integradora;
- que se incentive o desenvolvimento de projetos-pilotos que investiguem formas viáveis de efetivar a escola integradora nas diferentes manifestações da realidade educacional em nosso país.

Assim postos, estaremos dando continuidade ao difícil processo de transformação de nossa sociedade, na direção de sua maior humanização e do cumprimento de sua vocação democrática.



# Articulação entre educação infantil e ensino fundamental

19

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Iza Locatelli  
Ana Maria Malajovich  
Marta Susana Guzmán

**Coordenação:**

Tizuko Morchida Kishimoto

## A EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DE CIDADANIA

Iza Locatelli<sup>29</sup>

Nos últimos anos, a ciência da educação vem sofrendo uma mudança extraordinária. Anteriormente, os paradigmas dominantes estavam de certa forma estabelecidos mas, atualmente, as teorias consolidadas têm tido seus valores questionados.

O universo teórico relativamente estável por onde transitavam os educadores parece estar em desordem. Verdades estabelecidas são postas em dúvida.

Segundo Kuhn (1962), os paradigmas podem ser vistos como realizações passadas, de caráter exemplar, possuindo um valor normativo, agindo como uma espécie de constelação de crenças, valores, técnicas, partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade científica.

O conhecimento ligado à formação do homem e o que define a Educação, tendo em vista um paradigma. No momento em que este modelo é questionado, a Educação se sente desorientada, passa a viver uma orfandade ideológica.

Como diz Pedro Garcia (1994), isto talvez seja não um momento de perda, mas de crescimento, por que será que as certezas que tínhamos são melhores que a incerteza em que navegamos hoje? Não será melhor, livres das amarras de pressupostos rígidos, nos abirmos ao novo, ao desconhecido, ousando buscar e criar novos caminhos?

Em muitos momentos da história, ocorrem mudanças de paradigmas, ou porque os modelos de explicação teóricos se esgotam ou porque mudanças na sociedade e na cultura de uma determinada época fazem com que as teorias deixem de ser satisfatórias, perdendo seu poder explicativo. Em geral, ambas as causas concorrem para modificações em paradigmas. Normalmente, mudanças paradigmáticas afetam não só a ciência em si como provocam novas concepções do lugar do homem no mundo, tendo repercussões em vários campos: na ética, na estética, na política, na educação.

O mundo estável do século XVI virou de pernas para o ar quando Copérnico contrapôs sua teoria do modelo heliocêntrico ao modelo geocêntrico de Ptolomeu.

### **Uma crise de paradigmas é sempre uma luta entre a permanência e a mudança.**

Se antes, no mundo estável, o saber podia ser pensado como uma atividade autônoma, desvinculada da problemática da sociedade na qual era produzido, hoje, a inclusão do tempo, da história e do sujeito como atores/ construtores do saber, também ocasiona uma mudança nos modos de se entender o conceito de paradigma.

A irrupção veio do sujeito, na história, do novo, num tempo e lugar, impôs mudanças radicais em vários campos, especialmente na educação que já não pôde manter um olhar neutro sobre a sociedade.

Durante muito tempo, o pensamento liberal e a ciência racionalista puderam construir suas teorias educacionais de forma a-histórica, escamoteando o fato de que os homens em sua prática social se fazem na e pela história.

Havia um caminho traçado, uma verdade estabelecida.

Na educação infantil seria necessário formar hábitos, atitudes, socializar a criança dentro de um padrão pre-estabelecido, compensar suas carências familiares, afetivas, nutricionais, culturais; prepará-la, ou melhor, tomá-la *pronta* para a alfabetização. Nem se falava em educação infantil. Falava-se em pré-escola, algo anterior à escola, mas que, no entanto, ocorria dentro da escola.

Hoje, as certezas se diluíram, o caminho não é tão bem traçado, dúvidas assolam os educadores. Por onde seguir? Caminhar pelo construtivismo, pela teoria histórico-cultural, adotar a Pedagogia de Freinet? Cuidar das crianças? Deixá-las construir conhecimento, espontaneamente, servindo como um facilitador desta construção? As crianças são passivas, ativas, interativas? Afinal, o que fazer hoje num mundo que mudou tanto em tão pouco tempo?

Creio que o que importa hoje à educação infantil é que saibamos todos que não há um caminho pre-determinado e que é preciso construí-lo juntando nossa história e experiência com a de nossos alunos, construindo um caminho que incorpore a simultaneidade de "*verdades*", simultaneidade que deve conviver

<sup>29</sup> Diretora do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (1993 - 1995); Assessora da Secretária Municipal de Educação (1996). Mestre e Doutoranda em Educação pela PUC/ Rio.

com o compromisso e com uma concepção mais unitária e menos fragmentada do homem, do conhecimento e da sociedade.

No Rio de Janeiro, concebemos, em parceria com os professores, uma nova proposta de trabalho, a proposta *multieducação*. Esta proposta reconsidera os horizontes da escola, ampliando-os para a cidade, que também educa e reafirma a escola como lugar indispensável para constituição de conhecimentos e valores com crianças da educação infantil, aos adolescentes do 1º grau.

Concebemos um Núcleo Curricular Básico como um eixo que articula princípios educativos (meio ambiente, cultura, trabalho e linguagens) com os núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação).

Procura-se garantir o acesso a todos, aos conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania, respeitando e estimulando o reconhecimento da diversidade, tornando mais efetiva a relação escola/vida.

Dessa forma, para que essa relação se efetue, todo trabalho escolar preve a possibilidade de relacionamento do aluno com o meio ambiente, a fim de que, percebendo-se como parte dele, possa aprender os modos de produção e as relações de trabalho estabelecidas entre os homens. Também, o aluno deve entender-se como integrante de uma cultura, valorizando suas próprias formas de pensar e agir sem, contudo, perder de vista que o intercâmbio entre diferentes culturas produz transformações que afetam as diferentes expressões dos grupos sociais. Espera-se, também, que a escola ofereça múltiplas e variadas oportunidades para que os alunos se apropriem e utilizem as linguagens do seu tempo.

Compreendendo o homem como um ser de relações, entendemos que desde cedo as crianças interagem com elementos do seu meio ambiente, seja ele físico, social, cultural, criando relações simbólicas, representações que constituem uma rede de significados que as orientam.

Tendo como meta a constituição do sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador, os princípios fundamentais visam:

- ao relacionamento ético com o meio ambiente;
- ao reconhecimento do valor social do trabalho;
- à valorização da pluralidade cultural;
- à apropriação, através de compreensão e recriação, de diferentes linguagens de forma crítica;

Os conhecimentos a serem construídos, no entrecruzamento das várias áreas do saber com os princípios fundamentais, foram organizados em núcleos conceituais, tendo sido identificados os conceitos que perpassam estas diferentes áreas, sendo, por isso, nucleares.

A convivência dos alunos no meio ambiente físico e social permite-lhes uma compreensão mais ampla de sua identidade num tempo e espaço que se transformam e são transformados por suas ações. Desta forma, no entrecruzamento dos núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação) com os princípios fundamentais (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens) é possível contextualizar, com maior eficiência e, qualidade, as várias áreas do conhecimento, seja em língua portuguesa, linguagens artísticas, conhecimentos matemáticos, conhecimentos científicos e conhecimentos sociais.

Este caminho, que pode não ser o único, está sendo construído por professores e alunos da educação infantil. Tem-se clareza que hoje é preciso aprender a construir pontes entre os vários campos do conhecimento, articular teorias, deixar de lado o "*ou isto ou aquilo*" para que possamos levar nossos alunos a se entenderem e a entenderem o mundo de forma integrada.

Um conceito como o do tempo, por exemplo, tão trabalhado nas classes de educação infantil, precisa ultrapassar barreiras, saltar cercas, "*cair no mundo*".

Cada um de nós experimenta o tempo de forma singular e, no entanto, o que é o tempo na escola e qual é o tempo da escola? Às vezes é o tempo de informar, nem sempre o de construir.

Por isso, pode ser um tempo estranho como o das estações do ano que as crianças decoram:

*" O verão é o tempo de calor.*

*O inverno é o tempo do frio.*

*A primavera é o tempo das flores.*

*O outono é o tempo das frutas. "*

Este tempo das estações do ano, decorado por um de nossos alunos, morador de uma favela, num dos bairros mais quentes do Rio, como é que fica? Para ele só existem dois tempos: época de calor e de mais calor ainda. Se a primavera é o tempo das flores, para este menino que só vendia flores nos enterros, só morria gente na primavera. E a venda de frutas que dá mais dinheiro na época das férias, na praia, no carnaval? Mas, se o outono é a estação das frutas!

Ah! Este tempo da escola às vezes dá um "nó" na cabeça das crianças! Isto porque nem sempre ele coincide com o tempo da vida.

O que eu quero dizer com isto é que as interações cotidianas geram diferentes conhecimentos sobre o tempo, o espaço e tudo o mais que está à volta das crianças. E aí, entram o sujeito, a história, o tempo e o lugar de cada um. Por isso, a escola não pode ocupar um deslugar, nem mesmo pode traçar um caminho pre-estabelecido. E preciso trilhar o caminho da construção de conhecimentos através do diálogo, do conhecimento sobre como cada um vive seu tempo e seu espaço.

Uma história poderá, talvez, melhor ilustrar o que quero dizer sobre a questão do caminho, do modelo, do paradigma. Trata-se do encontro de Alice com o gato de Cheshire, narrado por Lewis Carroll:

*Alice - Podia me dizer, por favor, qual é o caminho para eu sair daqui?*

*Gato - Isso depende muito do lugar para onde você quer ir.*

*Alice - Não me importa muito onde...*

*Gato - Nesse caso não importa para onde você vá.*

*Alice - Contanto que eu chegue a algum lugar.*

*Gato - E claro que isso acontecerá, desde que você ande durante algum tempo.*

Nós, da educação infantil, não temos que saber "o caminho", mas temos que construí-lo, caminhando por atalhos, vielas, encontrando outros caminhantes, construindo juntos uma caminhada coletiva. No entanto, ao contrário de Alice, *devemos saber aonde queremos chegar.*

Muitos, na educação infantil, ainda se guiam por velhas trilhas conhecidas, seguras, mas que, talvez, não levem nossos alunos a se tornarem caminhantes autônomos e solidários.

Pode ser que alguns ainda vejam na educação infantil o espaço de guarda das crianças, de Profilaxia, de formação de hábitos, de compensação de carências, de preparação para a alfabetização.

Creio que hoje, a educação infantil deve caminhar junto com seus alunos, a caminhada histórica que eles fazem em seu tempo, em seu lugar, em sua cidade.

Ítalo Calvino, em sua obra *As cidades invisíveis*, afirma que a "cidade contém o seu passado como linhas de mão, escrito no ângulo das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras".

As cidades podem ser lidas e, como as escolas, as cidades educam.

Ao falarmos da cidade que educa, da cidade/escola, queremos discutir a necessidade de que a escola dialogue com o espaço onde se formam os cidadãos, atenta aos rumores da cidade, extrapolando seus muros para se tornar uma *escola do tamanho do mundo*, levando em conta os novos paradigmas de cidadania que se delineiam: uma cidadania plural, paritária, ambiental, intercultural e social.

Por isso, num mundo cada vez mais globalizado, onde a singularidade deixa de ser um valor em prol da universalidade; num mundo em que padrões de estética, valores e hábitos se impõem de forma massificadora, não basta educar na cidade, é preciso ensinar a cidade, revigorando-se o tecido sobre o qual se organizará a cidadania legítima.

Se, antes, as cidades possuíam uma única entrada, se existiam muros que as cercavam e uma chave para abrir seus portões, hoje a cidade possui várias entradas, o tecido urbano moderno é esgarçado, a cidade tanto isola quanto exclui, tanto tem seu lado legal, quanto o marginal. A cidade dividida sobrecarrega a escola.

O direito à cidade implica no direito à cidadania e só revigora o tecido sobre o qual se organizará a cidadania legítima, fazendo-se cultura e educação, criando-se uma nova base de solidariedade. E papel da educação ser uma espécie de plataforma em que se discuta uma nova ordem de solidariedade.

Há necessidade de serem repensadas novas formas de cidadania que, ao contrário da cidadania excludente enraizada num modelo cultural hegemônico, num individualismo feroz, busque um neocomunitarismo que vença a exclusão.

A cidadania democrática reconhece o valor e a dignidade da pessoa humana. Todos são implicados por igual na vida da cidade, com base em uma educação que forneça os instrumentos de conhecimento das instituições políticas e sociais, desenvolvendo-se competências necessárias à negociação democrática de idéias e soluções comunitárias. *A cidadania democrática é plural.*

É, também, uma cidadania social que toma por premissa a igualdade de oportunidades e de possibilidades de participação. Observa os pontos de partida que são diferentes e aplaina o caminho para um ponto de chegada mais justo para todos. *Exercer a cidadania é viver a solidariedade como meta.*

Uma cidadania democrática é, também, paritária, isto é, não discrimina grupos de pessoas. *A libertação do preconceito faz parte da nova cidadania.*

A cidadania democrática não pode deixar de ser intercultural, respeitando as diferentes culturas e seus modos de expressá-las em diferentes linguagens. *O diálogo entre as culturas, a gestão da diferença e a valorização da diversidade são a base da cidadania.*

Por fim, uma cidadania democrática é uma cidadania ambiental. A cidade hoje está sendo agredida ecologicamente, sendo necessário que se sustente uma nova forma de relacionamento ético com o meio ambiente.

Uma educação para viver a cidade e constituir o cidadão é um processo de socialização ao longo da vida e que se inicia muito cedo.

Se quisermos construir uma cidadania solidária, será necessário iniciar desde cedo, nas classes de educação infantil, a "*leitura*" do aluno no lugar onde ele vive, no espaço concreto e histórico, entendendo-o como alguém que vive e se faz na história, num determinado tempo e lugar, e que é ali, naquele tempo e lugar, que ele constrói sua identidade.

A educação infantil e a educação em geral enfrentam, ao final do século, um elenco de questões básicas, entre elas as mudanças vertiginosas que as novas tecnologias das comunicações introduziram e que influenciam a própria constituição da identidade individual e social.

Nas sociedades tribais, a identidade era construída externamente, os papéis eram pré-determinados através de um sistema de mitos que orientava as pessoas, dando-lhes menos alternativas de construção autônoma. Num mundo governado por ritos, a identidade não era tão problematizada quanto é hoje.

No mundo de hoje, com a complexidade crescente das sociedades, a identidade tornou-se móvel, múltipla, sujeita a mudanças. Embora tenha alguns traços fixados, a identidade relaciona-se com uma série de papéis e normas numa combinação de vários deles: menino/ menina/ filho/ neto/ branco/ negro/ classe média/ proletário/ favelado/ bóia-fria/ de zona urbana/ de zona rural/ de infância de longa duração/ de curta duração/ criança só criança/ adulto/ trabalhador/ membro de família nuclear/ sem família/ órfão/ abandonado.

A identidade vai se formando/ transformando numa construção constante do sujeito em suas relações com o "*outro*". Questões de gênero, de etnia, de classe social fazem parte da composição da identidade. A identidade se forma no cotidiano vivido. Ela vai se formando à medida em que a criança tem a possibilidade de se ver como membro de um grupo com características próprias, que procura neste grupo uma identidade, constrói sua individualidade como ser único.

A construção da identidade é plena de tensões. No contexto do grupo em que convive, o indivíduo está entre dois pólos na formação de sua identidade. Um, torna-o espelho do social, o outro acende a chama da sua individualidade. Todos somos, do mesmo tempo, universais e singulares. Pertencemos ao "*mundo*" e à nossa "*tribo*".

Hoje, na grande "*tribo*" em que vivemos, substituindo os antigos rituais, os meios de comunicação de massa e as diversas formas de relações que se estabelecem na cidade, cada vez mais impessoais e distantes, têm grande peso na formação da identidade.

Através das interações que realizam com outros indivíduos, com o meio, com o lugar onde convivem ou apenas sobrevivem, as crianças vão se desenvolvendo, constituindo sua identidade e construindo conhecimentos.

Interagindo com o mundo que a cerca, a criança se constitui como sujeito na sua relação com o *outro*, seja este *outro*, a família, o professor, a TV, o vizinho, o colega, alguém que lhe dá afeto ou alguém que lhe nega uma palavra, um olhar.

Cada criança guarda o seu *tanto para si*, como diz Maffesoli, um pedaço muito íntimo e secreto e, a cada momento, cada uma delas articula significativamente o que o *outro* lhe transmite. Cria-se um universo de sentidos, às vezes difícil de entender por quem não conhece os caminhos desta construção.

Das palavras de um menino na rua, vendedor de chicletes, pode-se depreender como a identidade vai se formando, como palavras, gestos, olhares, silêncios participam desta constituição:

"- *Carro de bacana é besteira. A gente nem tá chegando e ele bate com o vidro na cara da gente. Eu acho que tem até vontade de cuspir na cara da gente.* "

A cidade impessoal, às vezes, é madrasta, excluindo e expulsando grande parcela de seu povo do direito à cidadania.

Na escola, espaço da cidade e *locus* de construção da cidadania, da autonomia, da solidariedade e da cooperação, às vezes ocorrem, também, desencontros, por desconhecimento dos caminhos percorridos por seus alunos, dos tempos por eles vividos.

- *Esse escurinho aí... Eu não dava nada por ele... Fala mole, vive caladão. A gente bate o olho e sente que não vai mesmo...*

*- Também, pudera! A mãe é ignorante, veio lá do Norte. Fala tudo errado. O filho é completamente imaturo.*

Na escola, algumas vezes, certos padrões de identidade grupai estão subjacentes às falas dos professores. Como é vista a identidade do negro, do nortista, do pobre? Até que ponto esse olhar do *outro* não destorce a identidade pessoal?

Creio que a educação infantil, especialmente por atingir uma faixa etária em que a criança está num processo inicial de construção de identidade, deveria preocupar-se, na virada do século, com o respeito à diversidade, à pluralidade cultural, fazendo do *eu* e do *outro*, o *nós* com todas as dificuldades e tensões.

A cidade, a escola, a família, os meios de comunicação interagem com a criança, cada um a seu modo e, cada um a seu modo, também educam e agem na constituição de identidades.

Não podemos esquecer dos meios de comunicação eletrônicos, verdadeiras escolas paralelas, que estão aí e existem no universo cultural dos alunos, nem mesmo das paredes das ruas, dos *outdoors*, das lojas, abarrotadas de imagens que as crianças aprendem a ler sem auxílio algum.

Antes de chegar à escola, as crianças já dominam uma complexa linguagem ideográfica, lendo imagens visuais.

O aprendizado da linguagem televisiva não é tão simples como parece e é bem diferente do aprendizado da leitura.

Ao ler as imagens de TV, as crianças precisam aprender uma série de problemas cognitivos complexos: superposição de imagens, seqüências com elipses, diferentes planos da mesma cena, concomitância de ações, rompimentos de noções estáveis de tempo e espaço com rápidos deslocamentos espaciais e temporais. Os cortes, a fusão de imagens, o escurecimento, o flash-back, as cenas em câmera lenta ou acelerada, a ligação- separação dos planos para criar seqüências, são elementos desta linguagem que as crianças vão dominando aos poucos, praticamente sozinhas.

Vivemos na era da comunicação e se a TV educa e não apenas informa, mas cria novos padrões estéticos, é preciso que a escola também assuma o encargo de realizar uma alfabetização visual para que seus alunos, especialmente os menores, mais presos ao seu fascínio, ligados em rede imaginária com a TV, possam ser consumidores seletivos e críticos das imagens que consomem. Não mais educados pela imagem mas para a imagem, as crianças poderiam se valer criticamente da grande escola que é hoje a televisão.

Crianças de qualquer camada social estabelecem novas relações com o conhecimento através das tecnologias da comunicação.

Será que hoje as crianças constróem noções espaço- temporais da mesma maneira como acontecia quando não existia a televisão, o cinema, os vídeos, os computadores?

Como poderão as escolas de educação infantil adequar sua ação pedagógica à nova realidade tecnológica?

Sendo a escola um dos únicos espaços onde a sociedade pode se comprometer com a democratização do acesso aos meios e às linguagens, ela deve contribuir, desde cedo, para que seus alunos se posicionem frente às informações e às demandas criadas por estes meios, em primeiro lugar trazendo- os para dentro da própria escola, sem escamotear o fato de que estas formas de linguagem fazem parte do tempo dos alunos.

O rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador, ao mesmo tempo em que são produções da cultura, interferem no processo cultural, ocasionando mudanças em todos os campos.

A sociedade midiática aponta para a mudança, mas será que nada permanece, nenhum valor, nenhuma tradição sobreviverá?

A tensão entre o antigo e o novo sempre esteve presente e aprendemos a conviver com ela. A desconfiança que se tem quanto à TV ou os computadores deve ser do mesmo tipo que pessoas de outra geração tiveram ao ter contato com o primeiro telefone. E hoje, os telefones estão aí, fazem parte do cotidiano.

Não podemos saber o que muda e o que fica no próximo século. Se há algum tempo atrás uma inovação levava anos para se estabelecer e se tornar comum, hoje as mudanças são tão vertiginosas que muitos, na mesma geração, sofrem diversos impactos.

Durante séculos, tudo que alguém necessitava aprender era transmitido pela família. Pais passavam para filhos a arte de plantar, colher, tecer, guerrear. Bastava repetir, aprender as lições do passado.

Hoje é preciso que os educadores estejam abertos ao novo, com os olhos voltados para o futuro pois, possivelmente, o que para nós poderá parecer um exercício de ficção científica, para as crianças que hoje estão em classes de educação infantil será a realidade.

O maior desafio da escola contemporânea neste final de século é buscar processos educativos transformadores para que os alunos dominem os conhecimentos e informações necessários à sociedade de hoje e estejam em condições de enfrentar a sociedade do futuro, conciliando processos de permanência e

mudança, conciliando o singular e o plural, a unidade e a diversidade, sempre em busca do caminho do equilíbrio.

Às vésperas do século XXI, num mundo modificado pela tecnologia, quem não tiver acesso a toda essa parafernália eletrônica certamente, um pouco mais tarde, se sentirá "*vestido como Caramuru num filme de ficção científica*".

Sob a ótica que adotei, o paradigma que se desenha para a educação do hoje e do amanhã e aquele que caminha em busca da unidade na diversidade e, neste caso, a escola, em seus vários segmentos, necessitaria lidar seriamente com a questão da diversidade, que se coloca cada vez com mais vigor na atualidade, educando meninos e meninas que se constituem num processo sociohistórico, através de intrincadas relações de classe, de gênero, de etnia, de cultura.

A escola como qualquer instituição é construída pela sociedade, porém ela também age na instituição desta mesma sociedade. Se a escola souber para onde quer ir, achará seu caminho, mas, se como Alice, ela não souber aonde quer chegar, como e por quê escolher um caminho em vez de outro?

Como diz Fayga Ostrower:

*"Seu caminho cada um descobrirá por si.  
Descobrirá caminhando".*

Cabe a nós, professores, descobrir o melhor caminho junto com nossos alunos para a instituição de uma sociedade mais justa, levando-os a serem tão autônomos ao ponto de questionar e transformar a sociedade que receberam como legado.

A educação infantil tem nesta caminhada um grande papel, o de integrar desde cedo seus jovens cidadãos às formas de cidadania requeridas para uma sociedade mais justa.

### **Bibliografia**

CALVINO, J. - *As cidades invisíveis*. São Paulo, Cia. das Letras, 1990.

CARNEIRO, R. - *As cidades educadoras*. Congresso Internacional Cidade e Educação na Cultura pela Paz, Rio de Janeiro, 1996.

KUNHN, T. - *A estrutura das revoluções científicas*. S.P., Cortez, 1994

LOCATELLI, I. - *A constituição de conhecimentos por crianças de 4/6 anos*. ANPED, 1993.

MULTIEDUCAÇÃO - *Proposta Curricular da Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro*. 1994

PORTELLA, E. - Educação pela Cidade. *Revista Tempo Brasileiro*, Volume 120, 1994.

## **LA ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA EDUCACIÓN BÁSICA: HAZAÑA O MISIÓN IMPOSIBLE?**

Ana María Malajovich °

Las cuestiones referidas a la articulación entre la educación infantil y la educación básica son motivo de preocupación desde hace muchos años. Pero, en los últimos tiempos se ha convertido en una suerte de varita mágica que parece capaz de resolver todos los problemas y consecuentemente es la responsable de todos los fracasos.

Cuando planteamos la necesidad de la articulación hay algunos supuestos que es necesario poner en consideración. El primero es definir que entendemos por articulación.

El concepto de articulación hace referencia a la unión o enlace entre partes. Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí, por lo que precisan ser articuladas. Este primer nivel de reconocimiento de las diferencias es esencial. Cuáles son pues las diferencias entre la educación básica y la infantil? Sintéticamente podríamos acordar que las mismas se centran en una concepción que se refleja en una organización particular del espacio, del tiempo, del juego, y de las actividades. Son estas diferencias las que plantean las fracturas entre estos dos niveles educativos. Fracturas que afectan en primer lugar a los alumnos. Puede llamar la atención que nos centremos en esos aspectos y no en los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas. Sucede que estos últimos en realidad tampoco son idénticos en los distintos grados o ciclos de la propia educación básica y no

por eso se generan fracturas, aunque puedan observarse ciertas desarticulaciones en el interior de los programas que afecten a los niños y sean causa del fracaso escolar.

Hasta hace unos años también podía argumentarse que las funciones diferenciales eran otro de los aspectos a articular, en el sentido que la educación infantil enfatizaba las funciones de socialización, mientras la educación básica la alfabetización. Pero a partir de la reconceptualización de ambos conceptos que afectan a estas funciones, las diferencias entre ambos niveles se desdibujan, planteándose más como una cuestión de grados o niveles de complejidad que como diferenciaciones específicas de funciones en sí mismas. La socialización es concebida como proceso integral que pretende la reconstrucción y apropiación de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta para facilitar que los alumnos cuestionen, contrasten y reelaboren crítica y reflexivamente la cultura, a fin de "paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a los sujetos para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social"(Perez Gómez, 1992). La alfabetización amplía su significación inicial referido a la lengua escrita para abarcar el proceso de construcción y reelaboración de los elementos culturales (Frabboni, 1985), a fin de comprender los significados producidos por los otros y a la vez crear nuevos significados transformando lo real. Estas dos definiciones acercan los conceptos que hasta ahora eran visualizados de manera parcial, integrándolos.

Cuáles son las instancias en las que se juega la articulación y cuales son los aspectos a tener en cuenta para asegurarla?

### **La articulación curricular**

La primera instancia de articulación hace referencia a lo curricular. Desde este punto de vista, la articulación es una cuestión compleja, que tiene como condición necesaria pero no suficiente compartir la misma concepción pedagógica, y semejantes opciones didácticas, pero que debe resolver el problema no sencillo de la articulación de los aprendizajes en secuencias de complejidad creciente. Y es aquí donde se presentan las primeras dificultades. Por que? Mientras la educación infantil se ocupó centralmente de los procesos de socialización y de algunos aspectos de preparación para el aprendizaje de la Matemática y de la lengua escrita, era bastante claro para la educación básica donde comenzaba el aprendizaje sistemático. La educación infantil preparaba para la enseñanza, la educación básica alfabetizaba. A partir del cambio en las funciones de la educación inicial, fruto del reconocimiento del derecho de los niños de estas edades al conocimiento socialmente válido, se produce una modificación sustancial en la determinación de los contenidos. Estos contenidos se establecen desde enfoques disciplinares, y procuran que los alumnos inicien o amplíen su apropiación del mundo social. Esto supone que los niños desarrollen no solo su lenguaje oral sino su proceso de construcción de la lengua escrita y del sistema de numeración, que se inicien en los procesos de complejización de sus conocimientos del ambiente natural y social y de los lenguajes artísticos. Entonces se plantea una nueva dificultad para la educación básica. Cuáles son los conocimientos que se deben reconocer en los niños que ingresan? Si además tenemos en cuenta que todavía no está asegurada la universalización de la educación infantil, por lo que muchos niños ingresan a la educación básica sin haber cursado ni un año el nivel inicial, cómo tener en cuenta estas diferencias enormes en la población infantil, desde lo curricular?

El otro problema que se plantea es que no basta que ambos niveles formen parte de la misma política educativa. Hace falta compartir entre los equipos técnicos la misma concepción didáctica. Esta concepción didáctica común permite acordar objetivos, contenidos y estrategias metodológicas generales. Sin embargo no podemos ser ingenuos al suponer que estos aspectos por si mismos resuelven la cuestión. Se suscitan algunos problemas determinados por las nuevas características señaladas en relación a la educación infantil. Cuáles son los conocimientos con los cuales los niños deben egresar de ella? Cuando se opta por seleccionar los contenidos desde una mirada disciplinar, se observa que la mayoría de sus contenidos no se adquieren en forma integral durante la escolaridad inicial, sino que suponen un inicio del proceso de construcción que está fuertemente ligado a los conocimientos previos de los niños y por lo tanto de las características socio-culturales de sus familias. A esto además se suma la ausencia de investigación didáctica en este nivel educativo que nos permita conocer con exactitud cuales son los aprendizajes posibles dadas las características evolutivas de los niños. Por supuesto que este conocimiento es desigual en las diferentes disciplinas.

Un último problema a nivel curricular lo constituye la concepción en sí misma de contenido. Para la educación infantil estos son instrumentos que permiten leer y organizar la realidad, por lo tanto la selección que hace el maestro está referida centralmente a cuales son los recortes del ambiente sobre los que va a trabajar con sus alumnos y estos no pueden establecerse de antemano, pues dependen totalmente de las características de su grupo, de lo conocido por ellos, de sus conocimientos previos, de lo que es significativo para ese grupo particular de niños. Por lo tanto la mayoría de los contenidos de las disciplinas tienen el carácter de repertorio amplio que el docente seleccionará, lo que complejiza aún más la cuestión de la articulación, pues cada grupo



de niños durante sus años de escolaridad inicial habrá trabajado sobre aspectos diversos. Esta concepción plantea otra cuestión que es la de la evaluación. Y aunque en esta etapa no nos planteamos el problema en referencia a la promoción del niño a la sección siguiente o a primer grado, es necesario establecer conocimientos básicos que se deben adquirir durante la escolarización, como compromisos de la institución escolar con la sociedad.

### **La articulación entre las instituciones**

La segunda instancia de articulación se juega en las instituciones. Este es seguramente el ámbito donde las escuelas han producido experiencias valiosas, que desgraciadamente no se han generalizado, experiencias que por otro lado han focalizado solo algunos aspectos pero no la totalidad de lo que supone la idea de articulación. Lo primero que es necesario dilucidar es cuáles son los objetivos de esta articulación.

En este aspecto aparecen dos grupos de protagonistas de la articulación: los docentes y los alumnos, y por consiguiente diferentes respuestas. Cuando los protagonistas son los maestros, los objetivos son de dos tipos: o hacen referencia a lo que podríamos denominar como objetivos informativos ("para que la maestra de primer grado sepa qué hicieron los niños en el jardín"), o se refieren a adecuaciones que deberían realizarse en la educación infantil ("para que las maestras del jardín hagan cambios en relación a lo que hacen en la primaria"). Cuando los protagonistas son los alumnos se hace referencia a evitar costosos procesos de adaptación ("para que los niños no sientan el pasaje a primer grado"). Las acciones que se encaran son diferentes, en el primer caso se resuelve con reuniones entre los docentes de ambos niveles, en el segundo con visitas de los niños al primer grado o viceversa y con actividades desarrolladas durante los últimos meses del año, en los que se realizan cambios en la dinámica de trabajo para asemejarse más a las características del primer grado.

Estos objetivos no son excluyentes, y generalmente están presentes en la práctica de las escuelas. Pero ya su enunciación nos demuestra que el tema de la articulación parece una cuestión que compete centralmente a los docentes, sin comprometer a las instituciones escolares en conjunto, ni a los padres. Sin embargo la articulación, y los quiebres en la misma los involucra como responsables directos.

Al comienzo de esta exposición señalábamos que hay varias dimensiones a considerar en la articulación: la organización del tiempo y el espacio, las características y estructuración de las actividades que se ven atravesadas por esa particular organización témpora- espacial, y una mirada particular hacia los niños y sus familias. Analicemos pues estas dimensiones.

El tiempo, en la educación infantil, es un continuo que el docente regula en su mayor parte, respetando ciertos acuerdos internos establecidos según las características de la institución, por ejemplo el horario de ciertas actividades que demandan profesores especiales (música y educación física), las comidas, y el uso de las áreas compartidas (salones comunes, patios, etc.). Pero cada maestro planifica la duración que le va a otorgar a las diferentes actividades. No existen como en la educación básica tiempos rígidos, duraciones determinadas para las clases y recreos.

La organización y el uso del espacio es diferente. El aula no tiene una estructuración fija, los materiales están al alcance de los niños, generalmente distribuidos por zonas. Las actividades se desarrollan indistintamente en espacios abiertos o cerrados, a nivel del piso o de las sillas. Los materiales, además, no son propiedad personal de los niños, sino en su gran mayoría, de uso común y ofrecidos por la propia institución.

Las actividades como dijimos se desarrollan en un espacio y un tiempo establecido con absoluta libertad por los docentes. También el tipo de actividad, los contenidos que se trabajaran son de incumbencia del maestro quien realiza su planificación particular teniendo en cuenta centralmente a su grupo y los objetivos que persigue. La carga horaria de cada disciplina no está predeterminada, como en la educación básica.

En la educación infantil hay toda una mitología construida alrededor del juego. Los docentes procuran, a veces excesivamente, convertir las actividades en lúdicas, pero siempre reconociendo su valor para el aprendizaje del niño. En la educación básica se produce un corte entre el recreo y el trabajo del aula. Hay un espacio para jugar y otro distinto y separado para estudiar.

El tema de la disciplina es tal vez el que dramatiza con más fuerza estas diferencias, ya que respondiendo a representaciones sociales sobre el rol docente en uno y otro nivel, se encarnan en los desempeños disímiles de los maestros frente a los niños. En la educación infantil, el docente constantemente está tratando de mantener el control sobre el grupo a través del uso de infinidad de recursos como las canciones, las sorpresas, los juegos de manos, etc., todos estos artificios le sirven para alcanzar la atención del grupo. En la educación básica el docente reclama a los niños de manera directa y sin eufemismos, es más frontal en relación a los deberes de los alumnos.

Por último hay que considerar las diferencias en relación a la evaluación. En la educación infantil los más equilibrados en sus evaluaciones contemplan los rasgos personales del niño, sus vínculos afectivos con pares y

adultos, el grado de integración grupal, sus comportamientos peculiares, conjuntamente con una valoración acerca del proceso de apropiación del conocimiento. Aunque a veces se realiza con una absoluta preponderancia de los aspectos sociales, afectivos y motrices, lo que conlleva a una ausencia peligrosa en referencia a lo expresivo y cognitivo. En la educación básica importa centralmente este último aspecto, el cual es rigurosamente evaluado como desempeño del alumno en cada asignatura, mientras los aspectos más personales no son en general considerados, salvo cuando influyen de manera decisiva en los aprendizajes de los niños. También en este aspecto opera el tiempo. Parece que en la educación infantil los niños tienen todo el tiempo que requieren para desarrollar sus procesos de aprendizaje, mientras en la educación básica estos tiempos son acotados por las propias exigencias de acreditación de los conocimientos para avanzar hacia los nuevos saberes que determina el currículum escolar y por supuesto para la promoción al curso posterior.

Todos los aspectos anteriormente señalados actúan como factores objetivos de las fracturas entre ambos niveles, que se reflejan en el accionar de las instituciones, de los maestros, de los alumnos, de los padres. En cada uno de ellos funcionan expectativas diferenciales en relación a los otros según se trate de la educación infantil o básica. Y es sobre este nivel de expectativas que las instituciones tienen que operar, analizando prejuicios mutuos tales como que en la educación infantil se juega, en la educación básica se aprende; la maestra jardinera tiene que ser paciente, la maestra de grado tiene que ser firme e imponer respeto; en la educación infantil los padres pueden participar de las actividades en el aula, en la escuela básica los padres solo entran para los actos escolares o para hablar con docentes y directivos. Estos y otros prejuicios sociales en relación a los dos niveles son alimentados desde las propias instituciones a través de mensajes explícitos o encubiertos que devuelven a la sociedad y que pocas veces son discutidos abiertamente en el seno de las escuelas.

Existe un desconocimiento profundo en las instituciones acerca de los contenidos, formas de trabajo y normativa que rigen en las del otro nivel. Este desconocimiento no es asumido por los diferentes actores, quienes creen que por haber sido alguna vez alumnos ya las conocen. Y por lo tanto estructuran su relación desde sus recuerdos e imágenes y no desde lo que son en la actualidad cada una de ellas. Ese es tal vez el diálogo que permita desde el conocimiento real, no prejuicioso, encontrar nuevos caminos hacia una articulación posible, articulación que no evitará las diferencias necesarias que requieren los alumnos en sus respectivas etapas evolutivas, pero que puede encontrar nuevas formas de influencia recíproca, que cuestionen las supuestas verdades que se defienden en cada nivel a rajatabla.

Durante mucho tiempo las instituciones de cada nivel estuvieron encerradas en sí mismas, defendiendo sus modalidades de trabajo y sus normas como saberes revelados incuestionables, que impidieron incluso comprender las nuevas orientaciones curriculares que incorporaron experiencias y conocimientos que provenían de los otros niveles educativos.

### **La articulación institucional**

El pasaje de un nivel a otro, se ha convertido en un espacio de depositación de las fracturas, que también oculta las fracturas que existen entre las instituciones y la comunidad y en el interior de las primeras, entre los directivos, los maestros y las exigencias hacia los alumnos. Seguramente es más fácil ver las dificultades en el pasaje de una escuela a otra que observar estas mismas dificultades en el funcionamiento de cada establecimiento.

En que medida están articuladas las necesidades y requerimientos de la comunidad y los padres con lo que efectivamente ofrecen las escuelas? Tanto en la calidad de sus servicios educativos como en relación a sus tiempos de funcionamiento, contenidos trabajados, recursos a disposición de alumnos y padres, etc.. La misma pregunta se podría formular en relación a las necesidades y expectativas de los alumnos y de los propios maestros. De que manera se asegura la interrelación entre los diferentes turnos de una misma escuela y entre sus directivos? Qué estrategias se organizan para asegurar los procesos de profundización y complejización del conocimiento entre las secciones de la educación infantil o los grados de la básica, y en los mismos grados entre el maestro y los profesores especiales? Cómo se rompe la tradición de "cada maestro con su librito", que supone una autonomía, muchas veces nefasta, de cada docente en las formas de organizar sus clases, en las exigencias hacia los alumnos, en los criterios de evaluación de los aprendizajes.

Estas preguntas nos llevan a considerar el camino a recorrer dentro de las propias instituciones a fin de articular en lo interno todas las variables que determinan las fracturas sufridas.

### **La articulación en la enseñanza**

Hay una fantasía que sobrevuela permanentemente la mente de los maestros cuando se plantea el tema de la articulación. Es la cuestión del conocimiento.

A nivel de la práctica del aula esta cuestión es mucho más difícil. Hay una experiencia que hemos vivido todos los maestros. Cuando se inicia un año o cuando debemos reemplazar a un docente, siempre descubrimos que los alumnos no saben aquello que se suponía que ya han aprendido. Esto no se relaciona con lo que habitualmente suponemos: mala praxis del colega, o problemas de aprendizaje de los alumnos, sino con el hecho de que el conocimiento sobretodo en los niveles iniciales está contextualizado. Es decir, que se aprende en una determinada situación y para poder ponerlo a disposición en una nueva situación es necesario recurrir a ciertos recursos que se utilizaron para aprenderlo: la anécdota, el ejemplo, un juego, etc., estas situaciones al ser recordadas por el docente, permiten que sus alumnos traigan a su memoria el conocimiento que se constituyó en la misma. En el caso de cambio de docente, el nuevo maestro desconoce la situación que dio origen al trabajo sobre ese contenido, por lo tanto carece de las herramientas necesarias para activarlo. Esto plantea la cuestión de la descontextualización del conocimiento como tarea que debe necesariamente encarar el docente frente a la enseñanza de cada nuevo contenido, pero también los límites de este proceso en relación a ciertos contenidos, sobretodo en la educación infantil. Son los propios sujetos del aprendizaje los que parecen plantear las mayores dificultades para concretarla. No basta que un maestro le explique al siguiente que cosas aprendieron sus alumnos, el problema del cómo lo enseñó está presente y es imposible plantearse reconstruir con el nuevo colega la forma que enseñamos cada contenido.

### **Misión posible o imposible?**

En cada uno de los niveles en los que planteamos la articulación (el curricular, el inter e intra institucional y el conocimiento) analizamos las dificultades intrínsecas que atentan contra esta necesidad. Esto podría suponer que adscribimos a la postura de su imposibilidad. No es esta nuestra posición, pero tampoco somos ingenuos. Como se autodefinió un gran escritor argentino Bioy Casares, somos pesimistas con el pensamiento, pero optimistas en la acción. Creemos necesario analizar las dificultades reales que existen, porque es a través de este reconocimiento que es posible proponer acciones que nos permitan establecer las necesarias articulaciones. Conocer y reconocer las diferencias puede permitir encontrar nuevas respuestas a las cuestiones que hoy nos demandan la sociedad y los niños, el diálogo entre los dos niveles debe acallar las mutuas culpabilizaciones.

Hoy tenemos que enfrentar conjuntamente el problema de las altas tasas de repitencia y la consecuente deserción escolar, este es un fracaso no atribuible a los niños sino a nosotros como educadores. Porque es verdad que hay causas socio-económicas responsables, pero nosotros desde la escuela también tenemos una cuota importante de responsabilidad. Cuando un alumno fracasa en el primer o segundo grado de la educación básica debemos preguntarnos que le enseñamos o dejamos de enseñar en cada uno de los años previos de su escolaridad, como se articularon esos conocimientos con las exigencias posteriores, cómo respondimos desde las propuestas metodológicas a las características específicas de estas poblaciones de alto riesgo. Porque es claro que el problema de la articulación o no, entre niveles, afecta a todos los niños, pero adquiere una particular gravedad e incidencia entre los sectores populares que no cuentan con los recursos de su propia cultura para enfrentar la cultura que les propone la escuela. Y son estos niños los que nos exigen hacer de la articulación una misión posible.

## **ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN BÁSICA**

*Marta Susana Guzmán<sup>11</sup>*

### **1. Algunas consideraciones previas**

El presente trabajo intenta aportar algunas opiniones desde la praxis, teniendo como punto de partida las oportunidades y dificultades que se nos presentan a los profesionales docentes al intentar la articulación entre el Nivel Inicial (NI) y la Educación General Básica (EGB)<sup>132</sup>.

Directora del Instituto Sao Lucas, Missoes, Argentina.

<sup>132</sup> En la Rep. Argentina la Ley Federal de Educación (24195) establece la obligatoriedad de la enseñanza desde el Nivel Inicial - 5 años- y para los tres ciclos de la Educación General Básica: Primer Ciclo, comprende 1 ro, 2do y 3er. año (6/7/8 años promedio); Segundo Ciclo comprende 4to, 5to y 6to. año (9/10/11 años promedio) y Tercer Ciclo, comprende a los alumnos de 7mo., 8vo. y 9no. año con edades promedio 12/13/14 años, lo cual transforma a este Ciclo en una etapa de transición, tanto por las características específicas del sujeto de aprendizaje como por las condiciones

Nuestro recorrido por diversas realidades<sup>133</sup> y la consideración de argumentos provenientes de diversas fuentes de opinión, nos aportan elementos para poder reafirmar que:

- la Educación Inicial constituye un momento peculiar del ininterrumpido proceso de aprendizaje que desarrollan las personas a lo largo de su vida
- este momento tiene características específicas en tanto requiere dar respuestas a un sujeto de aprendizaje singular
- resulta indispensable para el Nivel Inicial la elaboración de contenidos curriculares adecuadamente seleccionados
- exige profesionales docentes idóneos, formados especialmente para ese Nivel
- necesita de una infraestructura adecuada que permita desarrollar las acciones pedagógicas que les son propias
- estas consideraciones, entre otras, justifican su consideración como un Nivel específico de la educación sistemática, insoslayable, a la hora de definir las políticas educativas y su correlato en el presupuesto educativo.

Nuestro punto de vista más que una cuestión "vivencial", producto del contacto directo con las aulas del NI y de la EGB, tiene una connotación más profunda. Compartimos con Spakowsky e, Label e, Figueras e, los siguientes conceptos:

- Nuestras prácticas profesionales reflejan el modo particular que tenemos -cada uno de los docentes- para insertarnos en la realidad. El sentido común -entendido como nuestros horizontes epistemológicos, éticos y fácticos- juega un papel muy importante.
- Los enfoques didácticos se estructuran alrededor de concepciones explícitas sobre la función de la escuela. La organización didáctica es un intento por dar respuestas a diferentes problemas. El interrogarnos para qué, cómo y qué enseñar, nos aproximan a interrogarnos también acerca de la existencia o no de una visión compartida sobre la función que actualmente cumple la escuela.

particulares que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de implementarlo, dado es en este instante del aprendizaje sistemático cuando se debe articular con la Educ. Polimodal, esta última no es obligatoria. Las Resoluciones del Consejo General de Cultura y Educación (41/95 y 43/95) establecen que progresivamente, a partir de 1996, deberán ser incluidos los aspectos innovadores de los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) en las escuelas de cada Provincia y de la Capital Federal, para lo cual, tanto en el ámbito nacional como desde las Jurisdicciones, los Equipos Técnicos han comenzado el proceso de elaboración de los diseños curriculares. En muchos casos ya están implementándose en las aulas de manera gradual, éste es el caso de los CBC de Nivel Inicial y del 1ro y 2do. Ciclo de la EGB.

Nuestra experiencia ha tenido lugar en distintos contextos geográficos, económicos y socio/culturales de la República Argentina -escuelas urbanas y rurales- de gestión estatal y/o privada:

-Como docente de escuelas con población en situación de riesgo social de barrios periféricos de la ciudad de Rosario en el ámbito del Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe- Argentina

-En el Proyecto de Alfabetización y Apoyo a Comunidades Rurales, PRAIACOR, patrocinado por la Fundación Kellogg Dirigido por la Prof. Mónica Baez, Rosario, 1993/94/95. Equipo Integrado por la Prof. Norma Desinano, Prof. Fernando Avendaño. Prof. Silvia Moya, Prof. Marta Guzmán, Prof. Ivana Martínez y la Trabajadora Social, Gloria Lis Pérez.

-En colaboración con la Profs. Graciela Martínez e Ivana Martínez docentes de la Esc. 6055 de la Ciudad de Rosario, con el apoyo y el acuerdo de su Equipo Directivo.

-Actualmente en una zona de frontera tripartita con Brasil y Paraguay, en la Ciudad de Puerto Iguazú, en el marco institucional del CECPI (COMPLEJO EDUCATIVO CULTURAL PUERTO IGUAZÚ) . La Articulación se produce entre los Institutos autónomos que lo integran:

a) Jardín el Pato Lucas (salas de 3 y 4 años y 5 años)

b) Instituto San Lucas EGB. 1ro, 2do ciclo, experiencia Piloto en el 3er ciclo EGB. (En gestión Educación Polimodal)

e) Lincoln Institute dedicado a la enseñanza del idioma inglés.

d) Instituto de Perfeccionamiento Docente Nro.2, inscripto en la Red Federal de Formación Docente Continua, Cabecera Posadas.

e)diversas Universidades nacionales y extranjeras con las que se han firmado acuerdos y convenios para brindar a los alumnos del Instituto y a miembros de la comunidad acceso a exámenes internacionales, licenciaturas y pasantías, etc.

f) con Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales tales como :

-Instituto de Género Derecho y Desarrollo, con el cual se está llevando adelante la organización de uno de los 24 Seminarios Talleres en el marco de la Campaña Regional de Capacitación en Derechos de las Mujeres y las Niñas a realizarse en seis países Latinoamericanos con el auspicio de la Unión Europea, en setiembre /octubre del año 1998 Puerto Iguazú/Argentina

-Fundación Pérez Companc y Fundación Compromiso para el desarrollo de Talleres de Capacitación para líderes comunitarios (noviembre de 1998) Puerto Iguazú/Argentina

- En la medida que seamos capaces de reflexionar sobre nuestra propia práctica, de re-pensarla críticamente, de encontrar los valores, las creencias desde las que se producen determinados abordajes didácticos y logremos explicitar las teorías subyacentes, estaremos en condiciones de analizar dicha práctica, comprenderla y transformarla.
- Las teorías se constituyen en intentos de comprensión, explicación y legitimación de ciertas prácticas a partir de determinada visión del mundo, de las que en ocasiones, surgen propuestas alternativas<sup>134</sup>.

## 2. El entramado de ideas que sustentan nuestro enfoque.

En este punto, para poder abordar la problemática de la articulación, necesitamos preguntarnos acerca de la proyección social del NI y la EGB (especialmente su primer ciclo). Para poder hacerlo debemos referirnos a un conjunto de ideas. aportes, que sustentan nuestro enfoque:

- El concepto de alfabetización hoy permite varias lecturas, sin embargo, la mayoría de ellas tienen en común el presupuesto de que se trata de conocimientos que las personas necesitan adquirir para lograr su inserción social, en tanto ella representa un instrumento indispensable para el desarrollo de una mejor calidad de vida de la población mundial

En diversas conferencias internacionales, en programas regionales y nacionales destinados a educación y desarrollo, se ha planteado que la alfabetización constituye un desafío para todos los países, una meta deseable, que debería ser alcanzada al concluir el año 2000. En esto acuerdan tanto educadores, como economistas, estadistas y políticos, más allá de las diferentes razones que motiven a cada uno de ellos ".

- Al hablar de alfabetización, resulta imposible desconocer los aportes realizados en este campo por las investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro. Ella ha planteado: "es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lectoescritura comienza mucho antes de la instrucción escolar. Esto es particularmente difícil de aceptar para los educadores. No se trata simplemente de aceptarlo, sino de no tener miedo de que así sea".

La Dra. Ferreiro explica que el temor a estos aprendizajes tempranos y autónomos de los niños se debe a una idea muy expandida: "necesitamos controlar el proceso de aprendizaje, de lo contrario algo malo va a ocurrir. La institución creada para controlar ese proceso es la escuela. Por lo tanto, el aprendizaje debe tener lugar en la escuela. Afortunadamente, los niños de todas las épocas y de todos los países ignoran esta restricción, nunca esperan a tener seis años y una maestra delante para comenzar a aprender. Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han tratado por sí mismos de encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos planteados en el esfuerzo por comprender el mundo que los rodea. Están construyendo objetos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos".

Al referirse al proceso de adquisición de la lengua escrita la Dra. Ferreiro dice: "...se lo considera solamente como el aprendizaje de diferentes informaciones no relacionadas entre sí que luego, por algún tipo de mecanismo no especificado, se va a ensamblar. Pero el aprendizaje de la lectoescritura es mucho más que aprender a conducirse de una manera apropiada con este tipo de objeto cultural... porque involucra la construcción de conocimiento que, por supuesto, no puede ser observado desde el exterior". "La construcción de un objeto de conocimiento implica muchos más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos... que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo anticipado y lo que es verificado"<sup>136</sup>.

- Partiendo del mismo enfoque, la Prof. Baez M. y el equipo del Proyecto de Alfabetización Integral y Apoyo a Comunidades Rurales (PRAIACOR), sostiene el concepto de alfabetización integral. Desde este enfoque se concibe al lenguaje escrito como un conocimiento social y cultural. En esta experiencia se tiene en cuenta que en algunos grupos sociales, por ejemplo los rurales, la interacción con materiales escritos se halla circunscripta, en gran medida, a un uso "escolarizado". Desde esta perspectiva se propone revitalizar a la institución escolar como ámbito social, participativo y comunitario. Es evidente el carácter interdisciplinario de esta propuesta, la cual intenta dar respuesta al interrogante de cómo socializar un conocimiento que está eminentemente escolarizado.

Elisa Spakowsky, Clarisa Label, Carmen Figueras, La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes, Buenos Airesd. Ediciones Colihue, 1996.

Emilia Ferreiro: " La Alfabetización al iniciar el Siglo XXI'

<sup>136</sup> Emilia Ferreiro: "Procesos de Adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". Art. Publicado en la Revista Lectura y Vida. Año 4 Nro.2, 1983.

Como salida desde el PRAIACOR se plantea la tarea alfabetizadora como una cuestión central y punto de partida para que los saberes sociales sean parte de la enseñanza escolar y los conocimientos considerados sólo escolares adquieran la dimensión social que los justifica<sup>1</sup>.

- Desde otro campo del conocimiento, Joan Ferrés, dice en su trabajo sobre Vídeo y Educación, citando a M. McLuhan, que los medios de comunicación audiovisuales, impactan por los sentidos y se constituyen en una prolongación de los mismos, como sucede con todos los instrumentos. Es por tal razón que las nuevas tecnologías producen importantes transformaciones en la manera de percibir el mundo y por consecuencia en la manera de apropiarse de los conocimientos. Agrega que "lo primordial, no obstante, no es una cuestión de medios sino de lenguaje".
- Diversos autores<sup>17</sup> coinciden en la preponderancia que adquieren en la actualidad los lenguajes icónicos y en que la gran mayoría de las poblaciones tienen acceso a la realidad del mundo, de la historia y del hombre mediante la visión particular que imparte cada uno de los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales.

Para los niños, aún en las barriadas más carenciadas, las voces, las imágenes, los distintos mensajes orales y escritos de la TV, se constituyen en valiosa información que anticipa el desafío por apropiarse de los diversos lenguajes a fin de poder comprender el significado del mensaje emitido. Frente a estos nuevos lenguajes los niños actúan de la misma forma que lo hacemos todos los adultos: no fuimos "enseñados" a usarlos y aún así hemos aprendido a interactuar con ellos cotidianamente.

### 3. Desde dónde analizamos los problemas de articulación entre la NI y la EGB

Consideramos que los problemas de articulación entre NI y EGB, están directamente vinculados con la compleja problemática de la alfabetización y además apreciamos que no se ha logrado generalizar una acabada perspectiva histórica en cuanto al impacto futuro de la realidad que hoy nos toca vivir, especialmente entre los actores que participan en el ámbito educativo. No obstante, la realidad global nos brinda datos importantes que no se pueden dejar de tener en cuenta a la hora de pensar las cuestiones de la articulación entre la NI y la EGB, teniendo como marco específico el contexto sociocultural en el que estas insertas las instituciones donde se desarrolla nuestra labor educativa<sup>140</sup>:

- 3.1. La tecnología informática incorpora, articulándolos, a diversos medios y lenguajes y se constituye en la base tecnológica del nuevo modo de producción de la sociedad. Se desarrolla una tendencia a la primacía y generalización en el uso de lenguajes multimediales los que se constituyen en el rasgo distintivo de una cultura que bombardea con imágenes visuales y sonoras a las nuevas generaciones, cuya primera infancia está condicionada por los efectos de la adicción al "chupete electrónico".

Esta situación se complejiza día a día y plantea a nuestros alumnos la necesidad de adquirir, en el sentido de tomar para sí, nuevos conocimientos y nuevas competencias que puedan ser utilizados adecuadamente en circunstancias histórico/sociales peculiares.

<sup>17</sup> Documentos del Proyecto de Alfabetización y Apoyo a Comunidades Rurales, PRAIACOR, patrocinado por la Fundación W. K. Kellogg, Dirigido por la Prof. Mónica Baez., Equipo Integrado por la Prof. Norma Desinano, Prof. Ivana Martínez. Prof. Marta Guzmán. Trabajadora Social. Gloria Lis Pérez. Rosario, 1993/94/95

Joan Ferrés, Vídeo y Educación. Edit. Paidós, Barcelona, 1992

<sup>139</sup> Virgilio Tosi, Joan Ferrés, María I. Maraboto, Graciela Pcyru, etc. Diversas obras.

<sup>140</sup> En efecto, en su gran mayoría, las familias de las poblaciones en situación de mayor riesgo social, ven en la educación de sus hijos una esperanza para el futuro, razón por la cual participan de acciones comunitarias que, en muchos casos son la garantía del sostenimiento y el crecimiento de estas instituciones. (Comisiones de Padres, Cooperadoras Escolares, Comisiones de exalumnos, etc.)

En nuestra experiencia profesional, llevada adelante en escuelas de grandes villas de emergencia, rurales y públicas de sectores de clase media empobrecida, muchas veces son las madres las que han tomado, con una formación previa y apoyo de los equipos docentes, la tarea de iniciar algunas experiencias que pudieran permitir la atención de sus niños menores de 6 años, y con el tiempo, gracias a la insistencia de estos actores ante los organismos gubernamentales se logró la continuidad de la experiencia y su inserción definitiva en el sistema, mediante la asignación de presupuesto oficial para infraestructura, cargos y funcionamiento. En otros casos se transformaron en instituciones con diversas formas de gestión. (Privada, cooperativa, subsidiadas, mixtas, etc.)

Hemos participado de experiencias, donde ante la falta de NI un equipo itinerante de docentes instruí a las madres para que ellas se hicieran cargo. Hemos participado de otras, donde esta falta se resolvió con la creación de los llamados Jardines nuclearizados. Estos reciben a los niños de distintas zonas equidistantes a un mismo centro que es equipado para atenderlos. Nos interesa mencionar la experiencia del PRAIACOR, por cuanto allí los alumnos compartían las clases con los niños de la EGB.

Frente a este panorama, la práctica docente está desactualizada<sup>141</sup>, tanto en el NI como en la EGB, dado que sigue intentando educar con instrumentos y sistemas rígidos, desarticulados, resultado de una cultura propia de la escuela, mientras tanto, afuera de ella un nuevo modo de vida se estructura a partir de nuevos conocimientos, nuevos lenguajes, nuevos instrumentos y se establecen nuevas relaciones entre personas, tecnología y medio ambiente.

3.2. Existen profundas desigualdades en las oportunidades que tienen numerosos grupos sociales para acceder a una educación sistemática de calidad. Este desfase, afecta especialmente a aquellos sectores en situación de riesgo social, profundiza la desigualdad, no sólo por cuestiones de status, fundamentalmente porque en lugar de facilitar y de estimular a los niños en su proceso para transformar la información recibida en conocimiento, lo entorpece, lo dificulta y retarda esa posibilidad. Por esta razón "el niño crece absurdo, porque vive en dos mundos y ninguno de los dos les ayuda a crecer" .

La escuela deberá comprender estos cambios culturales, deberá aprender a usar de manera integral estas tecnologías para facilitar la integración del lenguaje oral con el lenguaje escrito y el uso alternativo del lenguaje audiovisual -que opera de la imagen a la emoción y de la emoción a la idea- propiciando, en todo momento, la necesidad de utilizarlos en todos los niveles educativos, en situaciones comunicativas tales que propicien la reflexión y la racionalidad; con el objetivo de lograr que nuestros alumnos puedan participar activa, crítica y autónomamente en el proceso de comunicación, del diálogo y la confrontación de ideas. "Se trata de propiciar una educación en estéreo que permita lograr el pasaje de un niño fragmentado a un niño integral" .

3.3. Existen diversos factores, que configuran la realidad que hemos planteado, entre ellos debemos hacer mención de los presupuestos éticos. Estamos enfrentados a una situación contradictoria que la humanidad deberá resolver como condición para mejorar la calidad de vida de los pueblos:

a - por una parte, asistimos a una aceleración en el crecimiento científico-tecnológico (como nunca antes se había planteado). De allí que se asigne al conocimiento y a la información un alto valor estratégico

b - como contrapartida crece el número de población excluida socialmente (analfabetos, analfabetos funcionales, desocupación, sectores por debajo del índice de pobreza, deterioro de la salud, enfermedades de tipo social, mayor situación de riesgo social, especialmente de los niños y de las mujeres, etc.)

Todas estas consideraciones dieron lugar un entramado de ideas que convergen al considerar la proyección social de los primeros años de la educación sistemática ( Nivel Inicial y EGB ). Sin duda, nuestra preocupación se centra en la tarea alfabetizadora. Para abordar desde esta perspectiva la problemática de la articulación entre niveles, resultó necesario resignificar el término alfabetización, al hacerlo, estamos hablando del proceso por el cual las personas construyen una multiplicidad de conocimientos, los cuales les permiten desarrollar competencias diferenciadas para resolver problemas de naturaleza diversa, mediante el uso adecuado de instrumentos conceptuales y/o materiales, en el marco de una serie de condicionamientos personales y sociales.

Enfatizamos la idea de proceso ininterrumpido de aprendizaje, por la necesidad de centrar el punto de vista en esa persona "única" que, en su condición de sujeto de aprendizaje diferenciado - en tanto niño, joven o adulto - deberá participar plenamente en las distintas instituciones educativas involucradas en cada nivel, las cuales deberían garantizar condiciones tales que faciliten la continuidad y coherencia de dicho proceso, por encima de cualquier otra consideración<sup>1</sup> .

En efecto, un problema central se plantea a la hora de aceptar que las diferencias propias del sujeto de aprendizaje al que debemos atender en cada momento del proceso, no deben impedir la continuidad y coherencia de dicho proceso, de modo tal que pueda evitarse la fragmentación que tanto daño produce en los alumnos.

Otros problemas de la articulación lo constituyen las tácticas de intervención docente, la selección de los contenidos, la organización de los tiempos y de los espacios cuando se trabaja con niños de diferentes edades.

Quando decimos desactualizada,, nos referimos en el sentido pedagógico, donde la actualización y el conocimiento se da en muchos casos, fundamentalmente nos estamos refiriendo a la limitación que se observa en cuanto a la disponibilidad de conocimientos con respecto a los avances y adelantos científicos tecnológicos. Estamos hablando de la visión recortada que el docente tiene de la realidad en todo caso de la falta de cosmovisión.

<sup>4</sup> Joan Ferrés, obra citada.

<sup>143</sup> Joan Ferrés, obra citada.

<sup>144</sup> Guzmán Marta. Alfabetización tecnológica, desafío del siglo XXI. Doc.Interno del CECPI, Puerto Iguazú.1996

Por supuesto que abordar el tema desde este lugar no nos excluye de la necesidad de considerar otras cuestiones poco tenidas en cuenta en las diferentes propuestas educativas, por ejemplo, el tema de la perspectiva del género: la situación particular de las niñas en cuanto a la posibilidad de acceder a sus plenos derechos. En este sentido, como en otros tantos, será necesario revisar una serie de concepciones discriminatorias implícitas en algunos enfoques y prácticas pedagógico/didácticas, en la mayoría de los materiales bibliográficos, así como en la selección de los juegos y en la reiteración de rutinas internalizadas en las instituciones y en los adultos que intervienen en ellas, tanto en uno como en otro nivel.

Este último aspecto nos introduce en un campo más amplio desde donde considerar las cuestiones educativas -en particular los problemas de articulación- el campo de las cuestiones éticas que condicionan, en la práctica, los aspectos pedagógico/didácticos y socio/comunitarios, los organizativos y administrativos que, en última instancia, delimitan el perfil de las instituciones educativas llamadas a contener dicho proceso de articulación. A esto se refieren, en parte, los siguientes comentarios:

- "la articulación como problema de los grandes, exige desalentar las propuestas didácticas asentadas en la teoría del estímulo/respuesta, del condicionamiento, que se pone de manifiesto en las clases que validan la amenaza, el premio y el castigo, e ignoran la autoestima, el impulso epistémico, las diferencias individuales"<sup>145</sup>.
- "queremos apoyar con hechos pedagógicos la búsqueda de alternativas para que, junto con los chicos, podamos, revisar y reconstruir valores morales y éticos que den sentido a la vida. Esto es un deber, una obligación profesional y al mismo tiempo un derecho, porque -desde nuestra doble condición de ciudadanos y de maestros- estamos convencidos, que cambiar es posible y que en ese cambio la educación juega, junto a la familia un rol fundamental"<sup>146</sup>.

Circunscribir los problemas de articulación entre el Nivel Inicial y la EGB a las acciones propias de la gestión interinstitucional, institucional o áulica, limitada a algunos de sus aspectos constitutivos -los cuales a su vez admiten más de una lectura- no resultaría apropiado. Por esa razón, nos parece válido considerar algunos aspectos del problema de manera no excluyente dado que la articulación entre el Nivel Inicial y la EGB comparte problemas comunes a todo intento de articulación entre niveles educativos. Las experiencias nos dicen que existen problemas de articulación:

- entre la institución y la comunidad en general, por razones de orden cultural, por falta de canales de información, por ausencia de un trabajo sistemático a cargo de un equipo interdisciplinario que pueda abordar los diversos aspectos que condicionan la tarca escolar.
- entre la institución y su propia comunidad educativa, relaciones en las que a los problemas señalados en el punto anterior se les agregan los de tipo administrativos, organizativos y especialmente los que surgen de la relación docente-alumno-familia; todos ellos sintetizados en la llamada relación familia/escuela.
- entre instituciones educativas con distintas direcciones, por la falta de coincidencia en los criterios a partir de los cuales se define el perfil de cada una de las instituciones intervinientes a partir de sus propios Proyectos Educativos.
- entre los diversos actores del sector docente, a veces los gremios diferenciados por nivel o por modalidades, en otras oportunidades por las líneas político/gremiales al interior de los propios gremios, y casi siempre, por las diferentes posiciones de los grupos constituidos sectariamente detrás de determinadas prácticas pedagógicas tomadas como "modelos" insustituibles o detrás de determinados enfoques teóricos asumidos como verdaderos dogmas.
- entre niveles, dentro de una misma institución, por distintas dificultades que operan en los procesos de integración de los equipos profesionales, dadas la falta de experiencia de los docentes para esta modalidad de trabajo, en el marco de una cultura institucional marcada por una impronta individualista y verticalista.
- en un mismo nivel, entre ciclos,
- en un mismo ciclo, entre un año y otro
- en un mismo año para articular los contenidos de las diversas disciplinas.
- en un mismo año para intervenir pedagógicamente cuando un alumno transita distintos momentos del proceso de aprendizaje.



Todos estos aspectos y otros, deberán ser revisados y recontextualizados en forma permanente para adecuarlos a las demandas propias de cada grupo en cada momento histórico de la comunidad educativa de la que se trate .<sup>147</sup>

Esta enumeración de problemas podría extenderse, no obstante, para nuestra intención alcanza con las consideraciones señaladas en tanto ellas se refieren a los problemas más serios, los cuales se agravan cuando no se logra resolver una visión compartida respecto al problema de la articulación entre los diversos actores que intervienen en ella: las autoridades educativas, las instituciones de distinto nivel, las del mismo nivel, y las familias de los alumnos.

#### **4. Los tiempos del cambio y el cambio a tiempo.**

El factor tiempo y la diversidad de nuevos objetos culturales: lenguajes e instrumentos utilizados para producir mensajes, adquieren nuevas dimensiones en relación con el proceso de construcción de los conocimientos, sean estos considerados desde su carácter social, individual o desde la relación entre ambos. Se ha estimado que hoy la información disponible en el mundo se duplica cada cinco años y que para el año 2020 se duplicará cada 73 días<sup>148</sup>.

Las cámaras, micrófonos, consolas de edición y demás, permiten seleccionar porciones de la información, retazos que son configurados de acuerdo con valores, intereses y estilos que le son propios, no sólo al medio en general, sino a quien lo conduce, a las intenciones puestas por quien emite este tipo de mensajes que será recibido por millones de personas de todo el planeta. La TV, por ejemplo, no presenta los sucesos como los vemos en la realidad cotidiana, los televidentes, rara vez se dan cuenta o pueden reflexionar sobre estos sutiles y efectivos códigos. Las técnicas que se ponen en juego (recursos de Filmación como los cortes, el zoom, el replay, la manipulación del tiempo y el espacio) no tienen duplicado en la experiencia humana. Los niños responden a la televisión como un lodo, a pesar de que por lo menos deben entender tres códigos propios del medio:

4.1. *las imágenes con significado especial (iconos)*

4.2. *las claves del lenguaje televisivo general*

4.3. *las palabras del lenguaje corriente que él utiliza.*

Los niños llevan adelante el desafío intelectual de conectar la parte con el todo cuando aparece el zoon; lo mismo hacen cuando comprenden que el desvanecimiento de la imagen indica la terminación de una escena y por lo tanto es una señal de que vendrá un cambio de tiempo y/o de espacio, como estos ejemplos, otras situaciones producto de la interacción con el medio, los convierte en "alfabetizados" en televisión

El pequeño televidente no está pasivo, esta intentando comprender como funciona ese lenguaje tan particular, en el que, tanto el lenguaje oral como el escrito, no son trozos unitarios de información que se agregan al de la imagen, sino que son partes constitutivas de un complicado sistema de señales y claves que deberá reconstruir para asignarle un significado que tendrá sucesivas aproximaciones hacia la intención original del autor del mensaje, y de hecho, esa re-construcción no será una copia fiel. Estas experiencias les servirán a su vez para interpretar otras situaciones de su vida cotidiana.

En Argentina se están estudiando las formas más convenientes de resolver los problemas que se presentan al intentar la articulación entre niveles: en las barriadas más vulnerables (las más superpobladas) y en las poblaciones rurales o lejanas a los centros más poblados. En aquellas zonas donde no se cuenta con infraestructura adecuada y en las que se carece de profesionales con formación pedagógica para ofrecer un servicio de calidad acorde a los nuevos requerimientos de la EGB. En algunas provincias o zonas donde no se cuenta con profesores de Nivel Inicial. A veces, como sucede en la zona rural, se requiere de medios de transporte y/o comunicaciones adecuadas para poder asegurar la implementación del Nivel Inicial, primero, y la articulación con la EGB. después.

La capacitación en servicio, para lo cual se creó la Red Federal de Formación Docente Continua, resulta muy difícil. A pesar de los esfuerzos realizados por los equipos nacionales o jurisdiccionales a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, no alcanza para superar las deficiencias existentes en cuanto al escaso perfil de los egresados de los Profesorados del Nivel y de las Escuelas Normales, razón por la que se contempló en la Ley su reforma, la que está ya en marcha.

Estas situaciones están siendo resueltas mediante la complementación de distintos Programas y Proyectos como, por ejemplo, el Plan Social Educativo. Existen otros aportes gubernamentales nacionales y provinciales, de organismos no gubernamentales -nacionales y extranjeros- y se cuenta con distintos tipos de financiamiento provenientes de aportes de Bancos Internacionales, Fondos del Estado Nacional y/o de las Provincias, junto a las más diversas formas autogestivas de las propias comunidades que desean que sus hijos concurren a las salas de Nivel Inicial y a la EGB.

<sup>148</sup> María Maraboto. Jorge Grau, "ultimedios y Educación", Fundec, Buenos Aires, 1995

<sup>149</sup> Graciela Peyrú, "Papá, puedo ver la tele?". Pidos, Buenos Aires, 1993

En general, cada una de estas situaciones de "lectura" pone a los chicos en la necesidad de interpretar, gestos, silencios, escrituras, películas, videos, etc., facilitan el proceso de construcción de conocimiento y por lo tanto permiten un modo particular de socialización y educación que no siempre esta previsto en los propósitos de quien los produce.

Otro tanto sucede cuando queremos abordar, instrumentos y lenguajes como el informático que augura ser básico para la vida en sociedad, tanto como lo es hoy el alfabeto o el lenguaje matemático, estos últimos quedarán integrados, con todos los demás en los llamados multimedios. Textos e hipertextos, imágenes fijas y móviles junto a los mas diversos efectos de sonido, imagen+es virtuales y quién sabe que otro objeto cultural producto de la creación humana, nos obligarán a pensar las maneras de concebir una educación que los tenga en cuenta, reparando en los límites y defectos fundamentales que todavía caracterizan a algunos de ellos: el estructural y el técnico práctico<sup>150</sup>.

Estas cuestiones caracterizan de un modo particular la realidad social en la cual debemos analizar los problemas de articulación entre niveles:

- la construcción continua de objetos culturales
- la acelerada aparición e inmediata obsolescencia, reemplazo y posibilidad de integración de los nuevos objetos culturales con los existentes
- la magnitud -cuali/cuantitativa- de dichos objetos culturales
- el impacto que ellos producen en la construcción de nuevos objetos de conocimiento y en la construcción de los esquemas conceptuales que permiten a las personas -en especial a los niños del NI y la EGB- adquirir estos conocimientos de forma multidimensional.
- el modo de relación distintivo que hoy tienen -en distintos planos- las personas con el entorno donde están insertas a partir de estas nuevas condiciones culturales.

De allí que, respetar los tiempos de desarrollo del niño, no significa desconocer estas nuevas realidades que lo impactan. No se puede entorpecer, en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la EGB, el riquísimo proceso de construcción de conocimientos que los niños realizan de manera más temprana.

En efecto, reconocer la importancia de estimular dicho proceso -entendido en un sentido amplio- nos permitirá aprovechar adecuadamente estos aprendizajes previos o simultáneos, producto del contexto social donde los alumnos están insertos.

Así como a ninguno de nosotros se nos ocurriría plantear que el niño no debe hablar hasta una determinada edad o que no debe tratar interpretar las imágenes de la TV sin la mediación de un maestro especializado y dedicado a tal fin (hechos que de hecho son parte de su alfabetización) de igual manera no podemos retardar o impedir el proceso de alfabetización, sea éste entendido en sentido amplio o estricto (leer y escribir).

No se trata de violentar a los niños imponiéndoles aprendizajes tempranos, se trata de facilitar la creación de un contexto alfabetizador que estimule y facilite el proceso de construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias tales que les permitan relacionarse afectivamente en los grupos donde interactúan. Se trata de acotar los efectos de las posibles rupturas que suelen afectarlos durante su paso por las instituciones escolares, especialmente en el NI y en los primeros años de la EGB.

Dada la importancia de la articulación entre ambos niveles -en los términos y en el marco de la multiplicidad de aspectos señalados- resulta indispensable centrar los problemas en el proceso de alfabetización, desde una perspectiva superadora que trascienda las cuestiones burocráticas o metodológicas que asegure la pertinente inclusión de nuevos contenidos curriculares en el Nivel Inicial<sup>151</sup> sin dar lugar a una aceptación de

Virgilio TOSÍ, El lenguaje de las imágenes en movimiento, Grijalbo, México, 1993

*"Las estructura actual del lenguaje de las imágenes dinámicas no se presta a formas evolucionadas de conceptualización, es decir a expresar el pensamiento abstracto. El vínculo directo que las imágenes tienen con la realidad que reproducen, impide o limita procesos racionales de extrapolación de significados abstractos". Por otra parte, el montaje de imágenes diversas (consecutivas entre sí o voluntariamente contrapuestas) crea formas de conceptualización condicionadas -por llamarlas de alguna manera- de tipo impresionista, que dificultan un mayor nivel de racionalidad como producto de una tecnología que se utiliza unidireccionalmente. Podemos recibir mensajes por estos medios y muy pocas veces usarlos para darnos a entender. Esta situación, será seguramente revertida, por el propio avance de las nuevas tecnologías que tienden a generalizarse, para el caso sirve citar el periplo que recorrió la escritura en la historia de la cultura humana o la propia imprenta y sus productos derivados, el libro, los diarios etc. Un anticipo de ello lo constituyen hoy, los avances de las redes de comunicación y la combinación de dos tecnologías del futuro: la telefonía celular y las redes informáticas como la Red Internet.*

<sup>151</sup> CBC Nacionales para el Nivel Inicial. Estos contemplan la inclusión de contenidos curriculares para áreas que no tenían en cuenta en ese nivel de la educación: Lengua, matemática, tecnología, etc. Este paso es de fundamental

dichos contenidos sin una profunda reflexión, desde una postura que en la práctica los reduzca a una mera redistribución de los mismos entre el NI y el primer ciclo de la EGB.

Avanzar en la inclusión de contenidos curriculares para el NI, muchas veces se interpreta como un avance de la EGB por sobre el Nivel Inicial. De igual manera, otras actitudes de desconfianza y/o de rechazo se plantean al considerar la necesidad de que los docentes del NI y de los primeros ciclos de la EGB se formen y capaciten en campos específicos que les permitan dominar los distintos objetos de conocimiento con los cuales deberán interactuar para garantizar una intervención pedagógica idónea. Existe una urgente necesidad de evitar una incorrecta simplificación en la que muchas instituciones educativas caen en el momento de fijar los requerimientos exigidos para cubrir estos niveles y ciclos educativos, a nuestro entender, como fruto de las costumbres instaladas en la realidad educativa y permitidas a veces por falta de recursos adecuados y en otras oportunidades por el desconocimiento de argumentaciones científicamente probadas. Lo cierto es que, por una u otra razón, estas prácticas reiteradas y en algunas situaciones generalizadas, instalan concepciones falsas y argumentos inconsistentes tanto en los docentes como en los propios destinatarios de la acción educativa y propician, en los hechos, un rechazo a los cambios que demanda la nueva realidad.

Estamos convencidos que sustentar actitudes de naturaleza prejuiciosa, tiene sus raíces en el miedo al cambio y a la pérdida de los espacios específicos, con todo lo que ello involucra.

## **5. Qué nos dicen las producciones de los niños.** Diferencias y similitudes.

Para poder comprender este proceso será necesario tener en cuenta cómo aprende el niño y desde ese lugar pensar cómo interviene el docente para poder planificar estratégicamente cuales son los marcos más adecuados que deben brindar las instituciones educativas.

### **5.1. Los procesos cognitivos**

Hay situaciones que se repiten en las producciones de los niños/as y que nos remiten a tener en cuenta los procesos cognitivos.

Por ejemplo, durante el proceso de adquisición del sistema de numeración, tanto los niños rurales como los urbanos de medios socio-económicos muy humildes, hacen exactamente el mismo tipo de escrituras de números, que las realizadas por los chicos de una escuela privada de clase media de otra región. Las coincidencias que se presentan en sus producciones, van más allá de los problemas de nivel de escolaridad o de contexto. En todo caso, cuando hablamos de niveles, habría que hacerlo para referirnos a la similitud de las producciones no convencionales logradas, previas a la escritura convencional de los números.

Analizando estas producciones infantiles y sobre la base del camino abierto por las investigaciones de la Dra.E.Ferreiro<sup>152</sup> en relación con el proceso de adquisición del sistema de escritura, pudimos observar algunos indicadores que nos permitieron hipotetizar acerca la existencia de ciertos esquemas conceptuales que estarían caracterizando algunos momentos de dicho proceso o al menos de algunas coincidencias en el tipo de justificación que los chicos dan acerca de sus producciones no convencionales. Nuestra experiencia, realizada con niños/as de diferentes grupos sociales y regiones del país arrojó resultados similares a los que describe Delia Lerner en su trabajo sobre el mismo tema: adquisición del sistema de numeración .

Estos datos nos permitieron a su vez pensar algunas estrategias pedagógicas que resultaron efectivas para los chicos, los cuales desde el NI y en primer ciclo de la EGB, trabajan con números, a partir de escrituras no convencionales, los comparan e intentan comprender como funciona este sistema tan particular (ideográfico, posicional y decimal).

Pudimos resolver algunas cuestiones pedagógicas al darnos cuenta que los chicos no siempre comprenden la diferencia sustancial que tiene el sistema de numeración con el de escritura y que, por esa razón, algunos de sus errores constructivos se deben a que hacen valer hipótesis que les sirven para un sistema en el otro, sin tener en cuenta la normativa particular de cada uno de ellos.

Introducir estas innovaciones permiten alcanzar resultados que están a la vista, en el primer año de la EGB, independientemente del contexto donde se encuentran insertos los alumnos escriben e interpretan números de muchas cifras, pueden diferenciar las magnitudes que ellos representan, pueden adjudicarle un significado a partir de los posibles usos sociales para los cuales estas magnitudes son utilizadas. Por ej. Cual

importancia en el Nivel, puesto que facilita un punto de partida para la consideración de los aspectos que estamos señalando.

<sup>52</sup> Emilia Ferreiro, Tebcrofsky, Sistema de Escritura. Siglo XXI, México,

<sup>153</sup> Delia Lerner, en Didácticas de las Matemáticas, Paidós. Buenos Aires, 1995

es número que me sirve para leer la hora, la edad de mi abuela, el Nro. de mi documento de identidad, el salario de mi papá, etc.<sup>154</sup>

## 5.2. El marco de contención socio/afectivo

Tanto en el Nivel Inicial como en la EGB, cuando se analizan otros aspectos como por ejemplo el marco de contención socio/afectivo en niños de distintas situaciones socioeconómicas, se manifiestan situaciones, conductas de los niños y de sus familias que evidencian problemas similares de abandono por parte de los padres, producido por causas de tipo cultural y de tipo económico. Los niños, en su gran mayoría, quedan solos todo el día. en algunos casos extremos en situaciones de severo riesgo social. Esta situación preocupa cada vez más a los docentes, a veces más que las cuestiones pedagógicas estrictas, precisamente por las interferencias que producen las cuestiones socio/afectivas en el proceso de aprendizaje, en muchos casos dificultándolo de manera muy evidente y siempre operando como un aspecto negativo para los niños en particular para el desarrollo de su autoestima, de la actitud asumida por ellos frente a las dificultades que ofrecen los distintos objetos de conocimiento y en la valoración de sus propios logros como estímulo para seguir adelante con sus intentos de apropiarse de los distintos conocimientos.

Todas estas situaciones nos obligaron a repensar de manera muy especial, el rol del NI y del primer ciclo de la EGB, dado que no siendo excluyentes, constituyen un momento particular en la construcción de la autonomía, y el sentido de pertenencia a un grupo grupo y de comunidad (común-unidad) que reciprocamente, se irán enriqueciendo como fruto de una construcción colectiva que impone límites, normas y formas de actuar aceptadas por consenso

En este aspecto, juega un lugar fundamental la experiencia previa realizada en el grupo familiar, por esa razón es que indagamos a los niños de NI y de primer año de la EGB, para conocer que idea tenían ellos acerca de conceptos tales como: disciplina, límites premios y castigos. La similitud de las respuestas fue sorprendente y nos permitió confirmar que existen diversas formas de violencia y de agresión que se constituyen en vivencias comunes a todos ellos.

Esta particular situación de violencia, legitimada por las prácticas cotidianas de los más diversos sectores sociales y estimulada por los medios de comunicación, nos obligan a buscar alternativas que permitan considerar este aspecto de la realidad de los niños como otro componente fundamental de los problemas a tener en cuenta a la hora de abordar la articulación entre el NI y la EGB.

## 5.3. Los contextos de aprendizaje

No es nuevo afirmar que no existen dos niños iguales cuyos puntos de partida en la escuela sean idénticos y cuyas producciones alcancen los mismos niveles al mismo tiempo. Comparando las producciones de niños/as de las mismas edades en un mismo contexto existen numerosas similitudes, toda vez que las condiciones no sean modificadas por estrategias alfabetizadoras adecuadas que permitan mejorar o cambiar esas situaciones contextuales. En cambio, si se comparan las producciones de niños/as de la misma edad y de diferentes contextos alfabetizadores, éstas muestran algunas notorias diferencias entre ellas, como producto de la interacción con el medio socio cultural.

Este es el caso de las zonas rurales<sup>156</sup>, en las que los niños/as no interactúan con demasiada frecuencia con textos escritos: afiches publicitarios, letreros indicadores, diversos materiales de lectura. Allí tienen escasa circulación las escrituras y es poco frecuente que vea a los adultos escribir. En ocasiones tampoco se accede a los medios de comunicación como la TV, por falta de energía eléctrica o de señal, etc.

Experiencias llevadas adelante en:

Escuela 1209, Cabín9 Pérez, 1991 por Prof. Marta Guzmán

Praiacor, Coord. del área matemática: Prof. Marta Guzmán , Directora de Proyecto Prof. Mónica Bacz 1994/5

Escuela 6055, Rosario, Experiencia a cargo de la Prof. Graciela Martínez/Ivana Martínez con la colaboración para la interpretación de datos y registros de la Prof. Marta Guzmán.

Experiencia a cargo de la Doc. Fany Rivero con la Dirección de la Prof. Marta Guzmán, Instituto San Lucas, Jardín El Pato Lucas, Docente De Sala de 5, Estela y la Dirección de Cecilia González Pereira, Puerto Iguazú, 1996

Experiencia a cargo de la Doc. Fany Rivero con la Dirección de la Prof. Marta Guzmán, Instituto San Lucas, Puerto Iguazú. 1995

Proyecto de Alfabetización y Apoyo a Comunidades Rurales, PRAIACOR, patrocinado por la Fundación W. K. Kellogg, Dirigido por la Prof .Mónica Baez., Equipo Integrado por la Prof. Norma Desinano, Prof. Ivana Martínez. Prof. Marta Guzmán, Trabajadora Social, Gloria Lis Pérez. Rosario, 1993/94/95

En las zonas de frontera<sup>157</sup>, por ejemplo, las personas comparten diversas lenguas y variedades propias de la lengua materna, tanto utilizadas por los medios de comunicación locales como por los pobladores en sus actividades cotidianas, esta situación crea mayores dificultades para que los alumnos puedan adquirir la lengua reconocida como standar, tanto en la oralidad como en la escritura.

Estas situaciones de los alumnos, reconocibles con frecuencia en la práctica docente, sobre todo en los contextos sociales más vulnerables, exigen un trabajo de estimulación temprana y la búsqueda de modos de intervención pedagógica adecuados que permitan ser sistematizados para facilitar su alfabetización. Estas acciones estarán directamente vinculadas con el esfuerzo por generar un ambiente alfabetizador desde el NI y por poner cuanto antes en contacto a los niños con materiales escritos, con los portadores de números, con los distintos lenguajes utilizados socialmente, de modo tal que éstos le faciliten las informaciones necesarias y los coloque frente al desafío intelectual de tener que interpretar y producir mensajes.

Por esta razón, el esfuerzo cuando trabajamos con estos grupos suele ser mucho mayor que el requerido para alfabetizar en sectores urbanos más favorecidos. En estos últimos, por las condiciones alfabetizadoras del medio donde actúan, la estimulación se da tempranamente en el seno de cada familia, muchas veces sin que ellas mismas se lo propongan explícitamente. Esta diferencia no justifica, en ningún caso, que el docente asuma la "pedagogía de la espera". Cuanto más existiendo la posibilidad de una estimulación sistemática que puede facilitar estos aprendizajes tempranos.

En la experiencia PRAIACOR<sup>158</sup>, en la que hemos participado, los niños de zonas rurales, donde no existen maestros de nivel inicial y la escuela tiene un maestro único para todos los grados de la EGB, los chiquitos menores de 6 años concurrían como oyentes a la escuela y participaban de las diversas actividades junto a los alumnos de los primeros años de la EGB, con el acuerdo de los padres y los docentes; sin que para ninguno de ellos esta situación les resultara violenta. Por el contrario, los pequeños se integraron con alegría y entusiasmo en los juegos y en las actividades de sus compañeros mayores. Comenzaron su alfabetización a edad más temprana, participando activamente en los distintos grupos que integraron. Pudieron escuchar y leer los cuentos mediante anticipaciones lectoras. Vieron escribir a sus pares e intentaban imitarlos, aún cuando ellos lo hicieron de manera no convencional, a veces usando lápiz y papel, otras veces usando las viejas máquinas de escribir que fueron reacondicionadas para la escuela, actividad que significó para ellos una interesante aproximación al teclado.

Por su parte, a los alumnos del primer ciclo les gustó compartir sus juegos con los menores de 6 años, elevaron su autoestima cuando comprendieron cuanto ellos sabían y podían enseñar a los más pequeños. Eran felices compartiendo el teatro de títeres, el taller de construcciones, la realización de los noticieros mediante el uso de la cámara de vídeo, el grabador y otros instrumentos. También pudieron jugar juntos a la pelota en los recreos o trabajando en distintas actividades creativas en las horas de clase o compartiendo los talleres de la Huerta Comunitaria con sus padres y hermanos adolescentes. La escritura y la lectura, la producción de mensajes utilizando diversos lenguajes cobró un significado que antes estaba ausente de la escuela y en el grupo comunitario.

En todo sentido, la escuela creció con la experiencia. Los docentes aceptaron que la edad de comenzar a aprender no puede ser limitada por cuestiones de escolaridad. La experiencia resultó una integración entre niveles realizada a partir de la necesidad, es una buena base para entender las acciones posibles que deberían llevarse adelante en las instituciones educativas cuya estructura más compleja no les debería impedir ver lo esencial.

## **6. Los registros de datos: una base insustituible para la articulación**

Ninguna experiencia podrá ser sistematizada si la valiosa información que nos dan los niños se pierde. Es a partir de indagarlos para comprender sus ideas ingenuas, sus conocimientos previos y para poder bucear en sus hipótesis, como podemos "tomar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Esto es muy fácil de decir pero muy difícil de aplicar coherente y sistemáticamente. No es fácil encontrar educadores capaces de interpretar todas las sutilezas involucradas en las producciones"<sup>159</sup> de los niños, sean estas escrituras de

Zona de frontera tripartita con Brasil y Paraguay, en la Ciudad de Puerto Iguazú, en el marco institucional del CECPI (COMPLEJO EDUCATIVO CULTURAL PUERTO IGUAZÚ)

Proyecto de Alfabetización y Apoyo a Comunidades Rurales, PRAIACOR, patrocinado por la Fundación W. K. Kellogg, Dirigido por la Prof. Mónica Baez., Equipo Integrado por la Prof. Norma Desinano, Prof. Ivana Martínez, Prof. Marta Guzmán, Trabajadora Social, Gloria Lis Pérez. Rosario, 1993/94/95

<sup>159</sup> Emilia Ferreriro, . Emilia Ferreiro: "Procesos de Adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". Art. Publicado en la Revista Lectura y Vida, Año 4 Nro.2, 1983.

letras o números, dibujos hechos a mano o con la computadora, imágenes realizadas con una cámara fotográfica o de vídeo o simplemente hechos de su propia conducta.

Para nosotros, los docentes del CECPI<sup>160</sup>, fue necesario un profundo cambio en el modo de mirar las producciones de los niños. Fue necesario impulsar desde la Institución a los docentes, brindándoles elementos y capacitación a partir de re- trabajar con ellos situaciones de aula debidamente registradas. Fue necesario crear tiempos y espacios para consensuar criterios, elaborar instrumentos adecuados, y sobre todo compartir con ellos experiencias y datos. Fue necesario crear modos de comunicación con los padres para lograr que también ellos aprendan a mirar de un modo distinto a sus hijos a partir de valorar sus producciones y de apreciar sus logros.

Fue indispensable pensar cómo hacer para que esta nueva manera de mirar nos ayudara a cambiar la reiteración de una "cultura escolarizada" que ejerce presión dentro de las escuelas y también sobre las familias de los niños, volviéndose cual un bumerang, desde las familias hacia los docentes e instituciones educativas cuando no se comprenden los cambios introducidos por la escuela.

En efecto, uno de los problemas fundamentales a tener en cuenta es cómo mantener a las familias y a la comunidad informadas adecuadamente, cómo hacerlos participar de estos cambios<sup>161</sup> que involucran la consideración de una "didáctica para la articulación"<sup>162</sup> para que junto a los docentes puedan tener en cuenta, precisamente, que cambiar es al mismo tiempo abordar contenidos en el NI como adecuar los primeros años de la EGB a una realidad más acorde para los niños.

En el CECPI hemos comenzado a producir lo que llamamos HISTORIA PEDAGÓGICA DE CADA ALUMNO<sup>163</sup>, en ella se analizan cuestiones relacionadas con aspectos particulares de cada área. Hicimos un seguimiento especial con aquéllos que presentaron problemas puntuales. En todos los casos hicimos un diagnóstico de tipo social y pedagógico e incluso un estudio médico y/o psicológico, cuando se requería, lo cual nos sirvió como punto de partida del seguimiento, fuimos actualizando permanentemente esos datos. Periódicamente, se les da un informe completo a los padres considerando todos estos aspectos y se tiene esta información como un referente concreto, con las producciones de los niños adjuntas a cada carpeta, a los efectos de fundamentar las razones de nuestro modo de intervenir en cada caso, pero fundamentalmente como un instrumento valioso para nuestro trabajo cotidiano con los chicos y para la reformulación concreta de nuestra práctica docente.

Esta Historia Pedagógica acompaña al niño en su paso por los distintos niveles de la Institución y en caso de que el alumno se retire de la escuela se le otorga una copia a los padres para ser presentada a la institución que ingrese. Nos parece un instrumento valioso que, deberíamos tratar de implementar como una práctica en todas las instituciones a partir de ciertos datos comunes, esto nos facilitaría evitar esas rupturas abruptas y la pérdida de tiempo para operar adecuadamente con cada alumno que ingresa a la institución.

## **7. Los docentes y la articulación:**

Una efectiva articulación nos permite considerar en primer lugar a un niño concreto, diferenciado de sus pares, un sujeto de aprendizaje, que interactúa con diversos objetos de conocimiento. Para poder comprender sus producciones y realizar una intervención adecuada tanto los docentes del NI, como los del primer ciclo de la EGB, deben estar en condiciones de conocer: las características propias del sujeto de aprendizaje, como del objeto de conocimiento con los que deberá interactuar

Para que se pueda producir un verdadero proceso de articulación entre niveles, que permita modificar la praxis y desde ésta aportar al enriquecimiento de las teorías, deberán los docentes de ambos niveles asegurar el cumplimiento de, al menos, tres de los roles<sup>164</sup> que nunca podrán abandonarse si no quiere caer en la "pedagogía de la espera":

- a) **tomar las decisiones pedagógicas**, es decir, producir las adecuaciones del curriculum a su contexto, tratando de nivelar para arriba, entendiendo que los contenidos prescriptos no son sino un punto de referencia que marcan pisos pero no techos.
- b) **ser informante idóneo**, no en un sentido conductista, sino en el de dar la información de manera directa o indirecta toda vez que el alumno lo requiera, orientando y facilitando la búsqueda en diversas fuentes

<sup>160</sup> CECPI (COMPLEJO EDUCATIVO CULTURAL PUERTO IGUAZÚ)

<sup>161</sup> Guzmán Marta y otros, Carta a los padres, Doc. internos del CECPI. Puerto Iguazú, 1996

<sup>162</sup> María Teresa González Cúberes, y otros, "Articulación entre el jardín y la EGB", Aique, Buenos Aires, 1995

<sup>163</sup> Guzmán Marta y otros. Proyecto Institucional, Doc. internos del CECPI, Puerto Iguazú, 1996

<sup>164</sup> Prof. Norma Desinano, Coordinadora del área Pedagógica PRAIACOR, Propuestas de trabajo. Documento interno, Directora de Proyecto: Prof. Mónica Baez, Rosario, 1995

de información; enfatizando las situaciones que estimulen una actitud autónoma para la investigación y la resolución de problemas y finalmente dando lugar a la toma de decisiones, teniendo en cuenta las prioridades que cada niño en particular plantea, sin perder de vista al conjunto del grupo

- e) **constituirse en un facilitador de todas las reflexiones que los niños puedan hacer sobre sus propias producciones**, dando lugar al intercambio de opiniones, a la expresión de sus argumentos y a la defensa de los mismos

#### **A modo de conclusión:**

Es imposible considerar las cuestiones de la articulación entre el NI y la EGB si no se producen transformaciones de fondo en el sistema educativo, en las instituciones, en los contenidos y enfoques didácticos de la enseñanza. El docente de cada uno de estos niveles debería alcanzar una formación de grado y capacitarse continuamente en servicio, lograr especializaciones de postgrado, particularmente para adquirir nuevos conocimientos que tengan que ver con el mundo del niño y todos aquellos que resulten significativos para sus alumnos. El docente debería tener todas las condiciones y facilidades que le permitan convertirse en un profesional que, con solvencia e idoneidad, sepa interpretar producciones, elaborar diagnósticos y el tipo de intervención adecuada a cada grupo y para cada niño, producir los seguimientos y evaluar los resultados, respetando los tiempos del proceso que desarrolla cada uno de sus alumnos durante el aprendizaje y arbitrando todos los medios que tenga a su alcance para crear un contexto que facilite dicho proceso.

Este es el marco que ofrece, en Argentina, la nueva Ley Federal de Educación, los Contenidos Básicos Comunes (e.B.e.) planteados para cada nivel, instrumentos que deberán sufrir una permanente adecuación a los tiempos y los contextos. El Estado Nacional y los Estados Provinciales y/o Municipales deberán garantizar que su implementación se cumpla de manera efectiva y adecuada, de lo contrario, las intenciones que plantea la ley no alcanzarán a cubrir las exigencias de la realidad.

# Práticas educativas em creches e pré-escolas

20

**MESA-REDONDA**

**Expositores:**

Gisela Wajskop

Euclides Redin

Monica de Mesa Contardo

**Coordenação:**

Elena Valdiviezo



## PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Gisela Wajskop<sup>165</sup>

A pesquisa que apresentarei a seguir é parte da reflexão sobre o trabalho que vimos realizando com formação em serviço de profissionais de educação infantil, tanto em creches como em pré-escolas, no Estado de São Paulo, nos últimos dez anos, e que resultou no material da tese de doutorado intitulada *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, 22/04/96 (mimeo).

Vários trabalhos têm demonstrado que as condições materiais e ambientais são componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade. A organização da sala de aula e a presença de certos objetos, brinquedos e materiais educativos parecem ter influência, seja direta ou simbólica, sobre seus usuários, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam, se relacionam e trabalham nesse espaço. O impacto dos materiais e de sua organização no espaço incide tanto nas interações infantis, como nas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos, definindo formas de socialização e de apropriação da cultura de maneiras específicas.

São o espaço e os materiais que, colocados à disposição das crianças, irão possibilitar determinadas aprendizagens, tais como a conquista da autonomia, a capacidade e competência de interação com os pares, a exploração e descoberta do mundo social e natural, assim como a aquisição da capacidade de resolução de problemas. De outra parte, a presença e a disposição de diversos materiais no espaço da sala e da escola podem servir de suporte para as primeiras aprendizagens sistematizadas nas áreas universais do conhecimento, tais como a matemática, a leitura e escrita, as competências corporais, simbólicas e expressivas.

Se o sucesso do ensino, em geral, depende de diversos fatores, a presença de jogos e brinquedos na educação tanto infantil como fundamental desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência desses objetos culturais em sala de aula, mas está condicionada ao uso que fazem deles educadores e/ou professores junto as crianças com as quais trabalham.

Assim, compreender as práticas educativas presentes em creches e pré-escolas passa, entre outros fatores, por uma reflexão minuciosa, por parte dos docentes e profissionais do ensino, sobre o material e seu uso, assim como sobre suas concepções de brincadeira e educação.

Compreender a importância e o significado das relações entre brincadeira e educação, assim como os critérios de escolha, seleção e uso de diferentes materiais e brinquedos pelos profissionais de educação infantil, pode auxiliar na elaboração de programas de qualidade, condizentes com as diversas realidades e demandas culturais das crianças que freqüentam nossas instituições.

Quanto aos recursos disponíveis, irei apresentar algumas das idéias dos educadores e/ou dos professores que estão na base da escolha dos materiais e de sua organização no espaço. Em consequência dessas idéias, quais os significados que cada material e brinquedo utilizado têm para os profissionais e para as crianças com as quais trabalham? Como esses objetos poderiam ser utilizados para otimizar seus efeitos? Como capacitar profissionais para uma utilização otimizada e consciente de seus efeitos?

- **As profissionais de creche**

Esse projeto de capacitação em serviço foi por mim coordenado e realizado nas dependências da brinquedoteca e da oficina do LABRIMP - Laboratórios de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Realizamos alguns encontros na própria SURBES - Superintendência do Bem-Estar Social, e visitas e reuniões em algumas creches da Regional. Seu início ocorreu no mês de setembro de 1990, com uma equipe de representantes de cada categoria profissional da creche, num total de 40 participantes.

Com uma lista de 144 itens em mãos, entre brinquedos e materiais pedagógicos enviados às creches, combinamos, SURBES Santo Amaro e LABRIMP, um trabalho de orientação que teria início com oficinas de sensibilização das profissionais envolvidas, sobre a importância do brinquedo e do brincar na educação de crianças entre zero e seis anos.

Doutora em Metodologia para o ensino de educação da Universidade de São Paulo. Consultora do Ministério da Educação e coordenadora de estudos e investigações na área de Educação Infantil.

Esse grupo de formação continuada e em serviço teve a duração de aproximadamente dois anos: de setembro de 1990 a julho de 1992.

O trabalho com as creches em Santo Amaro e aquele que oferece maior variedade de imagens e representações sobre as crianças, a brincadeira e o trabalho das profissionais, porque foi o grupo com o qual manteve um trabalho constante e permanente por maior período de tempo.

#### • Sobre brinquedos e objetos

Comecei por uma análise dos brinquedos distribuídos nas creches, por ter sido essa a demanda inicial do grupo. Vale lembrar que se tratava da primeira compra intencional de brinquedos feita por uma administração municipal para a rede de creches de São Paulo

A lista dos brinquedos foi transformada por mim no gráfico abaixo, segundo a classificação do sistema ESAR<sup>166</sup>, que agrupa os brinquedos em quatro tipos: "exercices" (exercícios), "symboliques" (simbólicos), "assemblage" (construção) e "règles" (regras)

Para fins de análise, agrupamos na categoria de jogos de exercício todos os brinquedos que tem por função o exercício motor global, como cordas, arcos, balanços e bolas. No caso das creches, incluímos nessa categoria um brinquedo denominado *túnel*, feito em pano, que serve, dentre outras coisas, para a criança atravessá-lo, arrastando-se. Inserimos nessa categoria, também, baldes e peneiras, pelo desafio motor fino de encher/transvasar e por serem utilizados em atividades ao ar livre. Inserimos, ainda, pequenos objetos de treino motor, tais como mordedores para bebês.

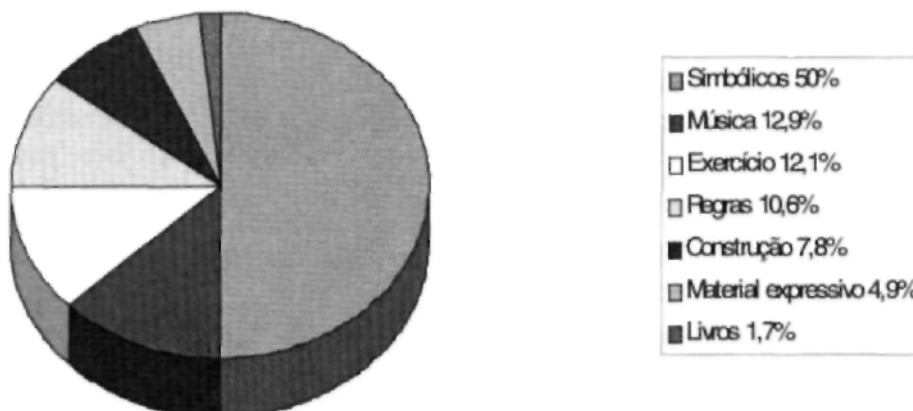
Na categoria dos brinquedos simbólicos foram agrupados todos os tipos de bonecas e seus acessórios, móveis miniaturizados para a "casinha", carrinhos e caminhões, assim como fantoches.

Nos jogos de construção agrupamos todos os blocos e vasilhas usadas para encaixe e empilhamento. Pelo nome e descrição dos materiais, são objetos apropriados para crianças menores de quatro anos.

Em jogos de regras, agrupamos todo o tipo de material educativo, tais como quebra-cabeças, dominós e jogos seqüenciais. Pela sua denominação, são, geralmente, brinquedos com características escolares e referem-se a palavras e números, sendo indicados para crianças entre quatro e seis anos.

Acrescentamos, ainda, três novas categorias: a música, os livros e o material expressivo. Em música, incluímos todo tipo de instrumento musical, chocalhos, discos e fitas K-7. Alguns livros estavam discriminados como tal; incluímos, ainda, na categoria de material expressivo todo tipo de objeto usado para atividades de desenho, pintura, modelagem e colagem.

Quadro 1 - Brinquedos comprados pela PMSP para suas creches em 1990



Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo, 1990 (mimeo)

<sup>166</sup> Trata-se de um sistema de análise de brinquedos elaborado pela Prof Denise Garon, da Universidade de Quebec, no Canadá, e que se apoia, simultaneamente, em estudos psicológicos e pedagógicos e em técnicas de documentação. Em sua forma original, esse sistema compreende quatro facetas de classificação que representam certos aspectos da brincadeira infantil. A faceta A, da qual retiramos o modelo de classificação dos nossos brinquedos, inspira-se, principalmente, nos trabalhos de Piaget. São os descritores genéricos desta faceta que atribuem o nome ao sistema: *jeux d'exercices* (E), *jeux d'symboliques* (S), *jeux d'assemblage* (A), *jeux de règles* (R). A faceta B apresenta as condutas cognitivas implicadas nas atividades lúdicas. Quanto à faceta e, agrupa um certo número de habilidades funcionais necessárias para colocar em ação as atividades lúdicas que servem de instrumento para a expressão das condutas cognitivas. Por fim, a faceta D indica as diferentes formas de interação sociais envolvidas na brincadeira. (Thériault, 1987.p. 19-20, Garon, 1992. p. 176-178).

Este gráfico já demonstra, pelo percentual resultante do total de material adquirido, a valorização da brincadeira através da oferta de brinquedos simbólicos (50%) por parte das equipes de planejamento das creches. A brincadeira livre, de faz-de-conta, que depende e implica em uma autonomia das crianças é a marca dos objetos oferecidos. Ao contrário da pesquisa da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE (cf. página 157), a PMSP priorizou em suas compras bonecas e carrinhos, em clara escolha pedagógica por atividades que demandam esse tipo de material. No entanto, pelo tipo selecionado, observamos a oferta de poucas temáticas: a "casinha" e os jogos com carrinhos.

A música aparece como segunda categoria de material mais comprado, mas não encontrei razão aparente para tal fato. Não existe nenhuma orientação explícita com relação a essa área de trabalho nas creches, nem sequer pessoal especializado para desenvolver tal tipo de trabalho. Arrisco a hipótese de que a compra foi feita em função da inexistência desse tipo de material nas creches.

Os brinquedos de "exercício" aparecem como a terceira opção na escala de prioridades. A porcentagem desse material evidencia uma preocupação com o desenvolvimento corporal e com a exploração física das crianças. Por outro lado, demonstra a influência das teorias de desenvolvimento e da psicologia piagetiana na seleção e compra do material através da priorização dos jogos de exercício motor piagetianos, característicos da faixa etária abrangida pelas creches. Vale enfatizar, também, que brincar com o corpo é uma das concepções mais antigas sobre o brincar, como já foi apontado em capítulos anteriores.

Em quarto lugar na escala de prioridades, apareceram os jogos de regras, com 10,6%. São normalmente jogos de cunho escolar, dominós de letras e números que demonstram uma orientação para o ensino, especialmente em relação às crianças maiores de quatro anos.

Os jogos de construção aparecem em quinto lugar, com 7,8%. São jogos de encaixe, de empilhar e blocos de construção simples. Destinam-se às crianças menores, tendo em vista serem objetos de construção simples, como empilhamemo e encaixe.

Se somarmos a incidência dos jogos de regras com os de construção, teremos perto de 20% do material adquirido. Esse fato revela uma preocupação com o ensino e com a sistematização de noções básicas de alfabetização e aritmética, através da oferta de jogos didáticos cuja origem é, sem dúvida, o material seriado e de ordenação decrolyano.

As atividades expressivas e a leitura, porém, e surpreendentemente, receberam pouca quantidade de materiais.

Podemos nos perguntar sobre a razão disto, tendo em vista que o enriquecimento e ampliação do repertório cultural das crianças baseia-se exatamente no acesso e contato com tal tipo de objeto. A valorização da brincadeira livre através dos brinquedos simbólicos não foi complementada. O que é contraditório em uma compra definida a partir de uma concepção de livre expressão.

Pode-se supor que se tenha priorizado a compra de brinquedos simbólicos, em detrimento de outros mais expressivos, mas com tradição escolar, para marcar uma posição frente à concepção da creche como equipamento educativo voltado para a brincadeira simbólica infantil. Por outro lado, é possível que se tenha priorizado a aquisição de material permanente e, nesse caso, os materiais para livre expressão são, em sua maioria, material de consumo.

Tal como aconteceu na pesquisa sobre materiais educativos entre as escolas maternas francesas (Brougère, 1990-91), estiveram ausentes da lista os brinquedos industrializados que fazem parte do imaginário das crianças, tais como naves espaciais, bonequinhos de séries televisivas, filmes de ficção científica ou de guerra, assim como as bonecas-manequins (Brougère, 1995) como Barbie ou similares. Parece que os universos da fantasia e da guerra foram suprimidos do âmbito educativo das creches.

Em vários momentos do processo de formação esse fato foi discutido, revelando muito pudor e preconceito a respeito, principalmente da parte dos técnicos, na oferta de brinquedos dessa natureza às crianças. Se, por um lado, revelavam uma valorização da brincadeira livre e de faz-de-conta com apoio em um discurso baseado na Psicologia, as mesmas vantagens evolutivas e de desenvolvimento da livre expressão e da espontaneidade justificavam a não oferta desse tipo de brinquedos. Nesse caso, a justificativa baseava-se nos traumas futuros que brinquedos desta natureza poderiam causar nas crianças, tornando-as fantasistas e violentas. Tais idéias parecem ter origem na concepção de que as influências negativas exercidas por determinados aspectos fictícios da cultura de massa poderiam prejudicar o conhecimento do mundo real pela criança. Tais preconceitos parecem associados a concepções funcionalistas da brincadeira, que lhe atribuem uma função educativa e preparatória às aprendizagens futuras das crianças. Simultaneamente, revelam uma valorização do brincar por aquilo que não é brincadeira, o brinquedo é visto como atividade séria e real,

preparatória à vida adulta. O que entra em contradição, no entanto, com a priorização do jogo simbólico, apontada acima.

De parte das educadoras, muitas delas explicitaram ter medo dos riscos da oferta de tais brinquedos, em uma oficina exploratória que desenvolvemos no LABRIMP, pois acreditavam que seu uso (dos revólveres, por exemplo) pudesse estimular, mais ainda, a violência com a qual as crianças têm contato em seus locais de moradia. Suas preocupações referiam-se a uma dúvida relativa ao fato de que, ao brincarem de super-heróis ou de guerra, por exemplo, as crianças estariam confundindo realidade e fantasia, perdendo a dimensão real de suas ações.

Essas idéias, tanto das técnicas como das educadoras, cada uma a seu modo, revelam um preconceito e uma teoria preconcebida da brincadeira como preparo para a vida adulta, desconsiderando a iniciativa das crianças e sua capacidade cognitiva, no que se refere à utilização singular e transformadora das imagens e valores transmitidos no brinquedo. De outro lado, revelam uma concepção impregnada de valores didáticos e pedagógicos, já que acreditam que os materiais a serem oferecidos às crianças devem cumprir sempre um objetivo didático positivo.

Do ponto de vista da concepção de criança que parece estar embutida nestes preconceitos, considero que, de alguma forma, recuperam a idéia da criança explicitada em *Émile* de Rousseau, cuja natureza ingênua, verdadeira e lúdica deve ser protegida dos equívocos dos adultos. Um desses equívocos, no caso da atividade lúdica, seria o aproveitamento da indústria cultural e de bens de consumo infantis, representado pelos brinquedos industriais. Ao mitificarem as crianças reais, com as quais têm contato diariamente, superestimam o papel do brinquedo na sua educação, tratando-o como um objeto cultural cuja força ideológica é desmedida. Assim, combatem o uso de brinquedos, industrializados principalmente, em contraposição à ludicidade inata e ingênua da criança mítica e idealizada.

No entanto, se essas idéias e preconceitos têm servido para justificar determinadas práticas protetoras frente às crianças, e/ou alienadas frente à realidade atual, também escondem um certo desconhecimento dos brinquedos existentes nas creches. As educadoras, principalmente, revelaram ficar pouco à vontade para oferecê-los às crianças, na medida em que não podiam antecipar-lhes seu significado ou uso simbólico. Em uma das oficinas de exploração dos brinquedos da creche para posterior organização de cantos para brincar, que vivenciamos com a equipe da creche-piloto, constatamos que as educadoras, principalmente, envolveram-se com os brinquedos e as bonecas, agindo no interior de uma metalinguagem própria. Várias delas brincaram com bonecas como se tivesse sido sua primeira vez; elas não demonstraram dificuldades em brincar "como se fossem" crianças. Em outra situação, na vivência da mesma oficina, com toda a equipe, algumas diretoras imaginaram a brincadeira "como as crianças" o fariam. Este fato foi duplamente analisado, pela diretora, quando constatou que,

"o fascínio pelos brinquedos fez com que as pessoas brincassem mais do que montassem os cantos e planejassem a brincadeira das crianças". (Diário de campo, 13/06/91).

E pelas educadoras, quando concordaram com uma delas que afirmou:

"é mais gostoso brincar do que planejar a brincadeira para as crianças." (Diário de campo, 13/06/91).

De outro lado, também uma das diretoras afirmou que,

"a grande dúvida foi saber se era para se posicionar enquanto criança ou enquanto adulto. A gente se viu como criança, mas com uma base teórica. Vimos, também, a concentração, o silêncio de quem estava nos joguinhos. Ficou sempre o vai-e-volta: sendo funcionário e sendo criança" (Diário de campo, diretora, 25/04/91)

A diferença, nesses encontros, situou-se naquilo que uma das diretoras chamou de base teórica, ou seja, de uma representação de criança associada a fins pedagógicos ou psicológicos, enquanto a maioria das educadoras, sem este tipo de conhecimento, "maternou" as bonecas e experimentou dominós e quebra-cabeças como um desafio para si próprias.

Por um lado, o conhecimento das teses da Pedagogia e da Psicologia ajudou as técnicas a experimentarem a brincadeira como uma positividade, facilitando a compreensão de que deve existir uma intencionalidade educativa da parte do adulto. As educadoras, porém, ainda experimentaram a brincadeira, elas próprias, como uma releitura do mundo, uma linguagem de segundo grau, cuja vivência não se permitem no cotidiano, pois concebem sua prática profissional numa perspectiva de cuidados imediatos e realistas das crianças. Ao conceberem a brincadeira como atividade própria da infância, permitiram-se apenas agir de forma lúdica quando imaginaram-se crianças.

Ainda com relação à oferta e uso dos brinquedos, alguns dados obtidos junto às educadoras da creche-piloto, entrevistadas por nós<sup>167</sup>, são elucidativos e reiterativos dessas concepções contraditórias e complementares. Nesses exemplos fica claro que, se a prática profissional dessas educadoras é influenciada por determinadas representações sociais sobre crianças, brincadeira e trabalho, elas criam, também, as próprias representações a partir de suas experiências cotidianas, que se desenvolvem pouco a pouco no confronto com a prática. Certas representações inatistas e idealistas das educadoras são confrontadas com as ações das crianças, que lhes impõem uma reflexão e mudança de comportamento.

Dessa forma, pudemos constatar que as educadoras acabam criando uma "psicologia de desenvolvimento" das crianças quando, na prática, descobrem diferenças de interesses entre as faixas etárias, impondo-lhes, porém, sua interpretação sexista relativa aos brinquedos que devem ser utilizados por meninos e meninas.

No berçário maior (um a dois anos), as educadoras afirmaram oferecer os objetos para os quais as crianças demonstram maior interesse, vale dizer, bolas para os meninos e bonecas para as meninas. Valorizam na brincadeira o contato corporal, sua liberdade, e gostam principalmente quando brincam com as crianças, pois se deixam levar pelo prazer da indeterminação criada pela situação. Contou-nos uma educadora que toda vez que ela brinca com as crianças,

"eles monta em cima da gente, faz cavalinho, trenzinho, eu brinco bastante com eles lá no chão...eu deito lá no chão com eles e roda e canta, eu canto com eles, eu canto e parece que eu esqueço do mundo lá com eles"

Quanto à brincadeira independente das crianças, as educadoras concebem seu papel apenas como observadoras pois, segundo elas,

"eles quase nem liga pra gente, a gente tem de deixar eles livres lá fora, então o máximo que a gente tem que fazer é olhar, então eles brincam ali e eles mesmo esquece daquelas coisa que a gente tava fazendo".

Porém, são enfáticas na diferenciação estabelecida entre brincar e as outras atividades consideradas sérias, interferindo naquilo que consideram educativo:

"não gosto que elas brincam quando vão pro penico...faz sujeira no chão, eles põe a mão, então nessa hora eu não gosto muito de por brinquedo na mão deles",

Nessa fala, reafirmam sua representação profissional relativa aos cuidados e educação corporal das crianças na instituição.

Na medida em que as crianças vão crescendo, as educadoras aumentam a oferta de brinquedos - carrinhos, cordas, telefones, baldinhos e pás para areia, no minigrupo (dois a três anos) - reiterando, porém, uma diferenciação entre meninos e meninas. Para as educadoras desse grupo, os meninos são mais tímidos, mais "parados" do que as meninas. A idéia de liberdade na brincadeira se repete e o profissional e concebido como o adulto que brinca junto, para as crianças imitarem; não gostam, no entanto, de que suas crianças brinquem com as maiores porque "pode machucar" e não deixam, também, brincar à hora do almoço.

No maternal I (três a quatro anos), o acervo já citado é acrescido de materiais didáticos, tais como joguinhos, jogos de encaixe e blocos lógicos. No entanto, as educadoras percebem uma preferência pelos carrinhos, bonecas e pela brincadeira de casinha (ou, talvez, não saibam o que fazer com os jogos didáticos?). Afirmam que as crianças, quando brincam,

"elas conversam bastante...só que elas brincam junto mas individuais. Dificilmente elas se entrelaçam entre elas. E elas conversam bastante, falam, elas gostam muito de chamar atenção. Eles ficam muito em cima da gente".

É interessante constatar a associação da brincadeira das crianças maiores à presença marcante da linguagem e de uma capacidade organizativa infantil em pequenos grupos. Pelo contato e observação, essas educadoras vão diferenciando as brincadeiras das outras atividades desenvolvidas na creche, intuindo algumas de suas características a partir das quais, se tivessem consciência, poderiam interferir intencionalmente.

No grupo do maternal (quatro a cinco anos), a situação é diferenciada, na medida em que, no período da manhã, a educadora desenvolve trabalhos dirigidos e, só à tarde, é que as crianças brincam. Segundo a educadora, as crianças têm acesso aos brinquedos,

"mais no período da tarde, mas tem. Eu quase não utilizo brinquedo na minha sala, por que de manhã tem mais atividade dirigida, eu trabalho mais com papéis, lápis, giz de cera,

<sup>1</sup> Estas entrevistas foram realizadas durante o mês de outubro de 1991, sob minha supervisão, segundo roteiro em anexo, por uma ex-aluna do curso de Fonoaudiologia da PUC/SP, Marina Monteiro, que me ajudou em alguns momentos deste trabalho. Foram entrevistadas educadoras que trabalham com todos os grupos, do berçário ao Jardim II, em total de cinco entrevistas.

guache... eu trabalho com isso na minha sala. Mas o que eles mais brincam na minha sala é um fogãozinho que eu fiz, numa última reciclagem. Pipa, boneca é o que eles têm mais acesso na minha sala e os joguinhos pedagógicos. Por que a minha sala à tarde e a sala de jogos, então no período da manhã, às vezes eles querem algum joguinho e eles têm acesso."

Apesar de oferecer poucas situações de brincadeira livre, a educadora considera a "casinha" como a mais interessante e aquela na qual as crianças podem expressar seus sentimentos:

"é com as brincadeiras de casinha que a gente vê que eles estão representando a tia, o pai, a mãe, aquelas coisas que eles não conseguem falar eles conseguem expressar nas brincadeiras...eles começam com uma cadeira, põe a cadeira no cantinho. Aí, daqui a pouco eles colocam outra cadeira, assim eles vão colocando cadeira, daí eles puxam a mesa, eles pedem colchonetes...".

Essa educadora demonstra conceber a brincadeira como uma linguagem expressiva compartilhada pelas crianças, cuja importância aparece em suas ações, apesar de priorizar, na prática cotidiana, atividades que vão, gradativamente, aproximando-se daquelas propostas pelo ensino escolar.

Com relação aos jogos pedagógicos, porém, não os situa na perspectiva didática, a não ser quando percebe que não são utilizados pelas crianças da mesma forma que as bonecas, sendo solicitada pelas primeiras na sua orientação.

A educadora do Jardim I (cinco a seis anos) introduz um novo dado relativo ao tipo de brinquedo usado, qual seja, a oferta da sucata. Reproduzindo muitas das idéias de suas colegas com relação às características e à natureza do brincar, essa educadora afirmou prescindir da presença de objetos manufaturados, dizendo que as crianças criam seus próprios brinquedos no decorrer das interações. Não constatamos, porém, em seu discurso a menor sombra de culto ao popular ou ao artesanal. Surpreendeu-nos na fala dessa educadora uma clara concepção sobre o brinquedo como um objeto que ganha significado ao ser utilizado pelas crianças em suas brincadeiras. Estas, por seu turno, caracterizam-se por processos imaginativos baseados na construção infinita de enredos e de papéis, dos quais a educadora se utiliza como exemplos, para explicar-nos o que acontece em sua sala. Ao ser questionada sobre qual seria o objeto indispensável para que uma brincadeira surgisse, uma delas respondeu:

"a sucata! qualquer tipo de sucata eles se desenvolve, por que eles criam objetos através daí...ou eles vão criar um carrinho, ou eles vão criar uma panelinha, ou um aviãozinho. Então criam, então pra eles criarem eles vão trocando as idéias, eles falam: eu tô fazendo isso, tô fazendo aquilo. Depois que eles fazem, eles vão brincar, eles vão falar o avião é isso, eles vão dar o nome. É...vão falar um pro outro, vão explicar como fez, como não fez. Então...através da sucata eles podem desenvolver tanto a linguagem, a imaginação, a criatividade, tudo".

Segundo ela, ao discutir seu processo de fabricação com outra criança e ao dar-lhe uma denominação, a criança dá sentido ao objeto, quando o integra numa metalinguagem criativa na brincadeira. Negando-se claramente a fazer uso dos brinquedos existentes na sala de jogos, no espaço externo, porém, admitiu utilizar-se de bolas e cordas para organizar brincadeiras e jogos com as crianças.

Demonstrou, em ambos os casos, ter consciência do lugar e da intencionalidade da educadora ao propor determinados objetos ou brinquedos para as crianças. Se, ao oferecer-lhes sucata, antecipa uma atividade interativa de construção e criação de novos significados por intermédio dos objetos a serem produzidos, da mesma forma se porta frente aos jogos corporais com regras, integrando as meninas no futebol, por exemplo. Isto também ocorre quando observa e age frente às brincadeiras de faz-de-conta, ao distinguir essas ações como aquelas que acontecem no plano imaginativo e de ficção. Constatemos em seu relato:

"De casinha eles brincam com areia, de fazer bolo. Nunca eles brincam assim...ne...isso é um arroz, feijão, essas coisas...é mais bolo...se tem uma caixa de papelão, eles vão encher de areia, levam sempre pra mim falando que é presente, que é meu aniversário. E aí eles fazem bolo e colocam dentro da caixa dizem que é um presente...se é casinha eles fantasiam também. É que...um potinho de Danone é um fogão, que...a casa tem piscina, mesmo que não tenha, tem carro, tem telefone, tem tudo naquela casa... sem nada... sem um... nada fabricado, sem o telefone fabricado, sem o carro fabricado... uma caixinha é um carrinho, uma garrafa de água é a piscina. Então eles fantasiam através daquilo, passa a ser real."

A consciência de que as crianças não estão falando da realidade imediata (arroz...feijão) é evidente em seu depoimento, distinguindo a brincadeira de outras atividades que desenvolve em sala. Isto se explicita cada vez que conta uma brincadeira:

"Quando eles estão livres, eles mesmos através de um que inventou uma brincadeira a maioria segue, acaba entrando naquela brincadeira, dando novas idéias. De repente eles estão brincando com as cadeirinhas que é um ônibus, surge um outro e fala eu sou o motorista, surge outro e fala eu sou o cobrador, surge outro e fala: ah! eu vou comprar isso no lugar que nós vamos passar' ...então daí surge outros...eles vão criando outros personagens, vão fazendo outras coisas e vai durando a brincadeira."

Se percebe a brincadeira como uma atividade livre e criativa, compreende a demanda das crianças pela sua intervenção. Em vez de infantilizar-se e brincar como as crianças, introduz desafios e propostas novas para o desenrolar da brincadeira, a partir daquilo que observa como necessidade das crianças, como veremos a seguir:

"...eu acho que eu nunca chego falando, eu vou ser isso, vou ser aquilo. Eu procuro ficar de fora, eu deixo que eles vão criando a imaginação, até quando eles tem imaginação. Então muitas vezes eles vem e criam que eu sou o bebê ou que eu sou a filhinha. Tem vez que eles falam: você vai ser a mamãe! Porque eu acho que se eu fizer o papel da mamãe, eu vou tar impedindo que eles criem, eles vão tá esperando que a mamãe sempre faz, que a mamãe sempre manda. Então eu procuro falar: por que não outro ser a mamãe? Porque eu tenho certeza que se eu falar que eu vou ser a mamãe, eles vão esperar que eu faça tudo como eles esperam, porque a Tia dá ordem pra lavar a mão, a Tia dá ordem pra sair da sala, a Tia dá ordem pra isso e pra aquilo.

Então de outra forma, a tia é uma autoridade e eu sendo a mãe, eles vão me sentir como uma autoridade. Então quando eles criam o papel que eu sou bebê, por exemplo, eles se sentem mais eles, mais responsável de ser o pai, de ser a mãe, de criar outras coisas...de estar fazendo a alimentação do bebe, deles mesmo estar limpando a casa, fazer isso, fazer aquilo..."

Ao interferir junto às crianças, utiliza-se tanto da linguagem, ao discutir os papéis que cabe a cada um na brincadeira, tal como no relato acima, como introduz objetos ou muda o espaço da sala:

"Se eu vejo que eles tão brincando de casinha e tão parando, eu vou colocar uma coisa, você pode colocar uma coisa pequena que pra você é pequena, mas aquilo ali...eles ficam contentes e qualquer novidade! Até se eles tão brincando neste canto da sala e você passa para outro canto, já dá outra imaginação, já é outra coisa. Eles mudam se eles começam a brincar neste canto da sala, daqui a pouco eles já tão no outro...se a mesa tá aqui e tá atrapalhando, eles vão botar tudo lá no canto e vão criar um espaço grande.

Então se você vê que eles tão parando e você vai dar um lençol, vai surgir outra coisa...se você vai dar uma verdura, vai surgir alguma coisa...então se você vê que está parando e você dá um ingrediente a mais, vai surgir novas idéias."

Estas idéias de que as crianças são criativas e ativas levam essa educadora a conceber seu lugar como um adulto mais experiente no interior do grupo, cuja ação educativa é sempre intencional. Ao distinguir a brincadeira das crianças de sua intervenção, consegue introduzir elementos para a estruturação de novas aprendizagens pelas crianças.

O papel do educador e sua intervenção junto às brincadeiras das crianças foi várias vezes discutido no grupo de formação. Esses relatos explicitam, porém, uma intervenção cuja frequência é alta entre as educadoras e que não é didática nem escolar. Ao enriquecer a brincadeira das crianças, essa educadora mostra-se aberta para mudanças, repensando sua prática educativa em função de interações reais entre as crianças com a realidade circundante e com a profissional.

Uma das educadoras do Jardim II (seis a sete anos), por características pessoais de vida, explicitou de forma clara algumas das concepções que circulam entre as profissionais de creche e, por essa razão, estarão registradas quase que integralmente aqui. Em suas falas, aparece uma tentativa de classificar os brinquedos, as brincadeiras de suas crianças e as interpretações que lhe conferem, buscando legitimá-las no processo de formação vivenciado, ainda que estas lhe fossem particularmente próprias.

Com relação aos brinquedos, afirmou que

"na creche existe todos os tipos, tá. Desde na área de lazer, lá fora, são os brinquedos que eu acredito que são o tipo de brincadeira que eles utilizam mais a nível de descarregar as próprias energias...tem os joguinhos, que eu fazendo o curso eu já sei que são os jogos construtivos...tem as brincadeiras, os brinquedos que estimulam a fantasia da criança...enfim, acho que tem todos os tipos de brinquedos: bonecas, carrinho, bola, corda...mas eu não uso brinquedo não. Eu não uso e eles escolhem o que eles querem fazer.

Agora, na minha sala está mais na fase de papel e lápis, a necessidade de aprender está muito grande..então eles se prende mais no desenho".

A idéia de que a brincadeira é uma atividade livre, isenta de propostas e intencional idades educativas adultas, repete-se, mais uma vez, nesta fala.

Tanto mais as crianças aproximam-se da idade escolar, mais as educadoras distanciam-se de suas brincadeiras, propondo-lhes atividades dirigidas e, neste caso, relativas à escrita. Mas, mesmo que a brincadeira seja concebida como uma atividade inata, associada aos afetos e ao corpo, as ações das crianças, quando observadas, auxiliam-na a compreender seu vínculo com as experiências socioculturais que não deixam de mobilizá-las. Constatemos nesta reflexão:

"Tudo pra mim é brincadeira, tudo que eles fazem é brincadeira...quando você estava aqui que eu fui lá fora chamá-los, eles tavam fazendo um enterro e o túmulo tá lá fora ainda...Morreu a...eles chamam de Bate-Palminha, um bichinho que dá na areia, eu não sei como chama aquilo, eles falam, Bate-Palminha por que ele tem a mãozinha assim. E eles fizeram o enterro, eles cataram flor, umas florzinhas de mostarda ne, fizeram, tá lá o maior enterro. Então embora toda brincadeira brusca, brutal deles, tem essa parte muito emotiva...ultimamente eles tão muito na história do terror, sabe, tirar o medo...tirar não, como é que e? Descobrir o medo dentro deles...tão muito nessa parte do terror e aliás eles inventam história de terror ne, eles inventam, mas normalmente a brincadeira deles têm muito a ver com o que passa na televisão...dos meninos, é assim, a cara do Jaspion, a nave do Flash, a velocidade do The Flash, então tem muito a ver com a televisão...com relação ao tema, isto aí é muito variado, variado até demais. Hoje, por exemplo, o tema, essa semana, talvez ate pelo Dia de Finados, o tema tirado foi defunto...a tia conta história de terror, fizeram enterro..."

Ainda com relação aos brinquedos, indo além das porcentagens e nos detendo nos números absolutos, constatamos uma quantidade pequena de cada item para o total médio de crianças que freqüentam uma creche (entre 60 e 100). Só para citar alguns exemplos, cada creche recebeu 31 bonecas, dois bercinhos e três carrinhos de bonecas; 35 carrinhos dos mais diversos tamanhos e modelos.

- As professoras de Santo Amaro

Com a intenção de sensibilizar as professoras das classes de pré-escola da área de abrangência da DRECAP-3<sup>168</sup>, coordenei as últimas reuniões de atualização pedagógica previstas para o ano de 1990, sob o tema da brincadeira. Não sendo obrigatórias, a primeira delas contou com a presença de vinte e quatro elementos, nas dependências do LAMBRIMP.

As reuniões foram espalhadas durante os meses de setembro e outubro, abrindo a possibilidade de participação a outras docentes que tivessem interesse. Dessa forma, mais sessenta e uma professoras participaram, pelo menos uma vez mais, de nossos encontros que se realizaram nas dependências da Regional de Ensino.

Nem todas trouxeram relatos, mas aqueles que foram expostos evidenciaram uma característica marcante da brincadeira encontrada em modelos escolares e já discutida em outros trabalhos (Brougcre, 1995; França, 1990).

Quanto mais formal e escolarizada é a prática educativa, mais a brincadeira ocorre de forma marginal, seja à hora do recreio ou como instrumento de sedução didática. Muitas delas explicitaram uma valorização das brincadeiras, ora com fins recreativos, para dispersão de energias que ocorrem, normalmente, no parque da escola, ora com fins instrucionais, utilizando para tal materiais e brinquedos educativos e didáticos.

Ao contrário das educadoras de creche, é no âmbito da didática que a maioria das professoras sentem-se à vontade, justificam e aceitam normalmente a brincadeira infantil. Na realidade, enquanto tal, a brincadeira é desvalorizada e exerce o papel de material didático, a exemplo das pedagogias dos exercícios ordenados decrolyanos.

Há, porém, novos dados em nossa pesquisa que sugerem outras justificativas positivas da entrada da brincadeira na escola. A idéia de liberdade associada ao corpo e ao devaneio psicológico, cujo alimento as crianças encontram nos programas televisivos, marca também algumas das concepções de brincar e contrapõe-se à organização e disciplina do trabalho curricular no interior da sala de aula. Essas idéias,



quando conscientes, resultavam em estilos pedagógicos que ora valorizavam as brincadeiras corporais no pátio, ora as vantagens psicológicas da brincadeira de faz-de-conta.

Na fala de uma das professoras,

"a brincadeira livre e a oportunidade de botar para fora o que a criança tem dentro dela, que já descarregou. Quando põe para fora, ela cansa. A brincadeira é bom para essa parte das crianças, para botar para fora os sentimentos. Depois que ela faz tudo isso, ela pede uma brincadeira dirigida."

(Diário de Campo, 27/11/90)

Nesse primeiro caso, é evidente a influência de conceitos psicanalíticos popularizados, especialmente no que se refere à exteriorização de emoções e sentimentos.

Outra afirmou que

"deixei as crianças tirarem o sapato para brincar. Eles pisaram na grama molhada, brincaram à vontade de pular, equilibrar-se nos tocos de árvores, dar estrela, fazer cirquinho. No final, quando calçaram os sapatos eles sentiram a liberdade de estar descalços!" (Diário de Campo, 29/11/90)

Nesse segundo caso, brincar é valorizado pela associação com o relaxamento e a recreação, propiciada no contato com a natureza.

Os discursos dessas professoras revelam uma representação originada em idéias psicanalíticas e da Psicologia, associadas a concepções idealistas do final do século XVIII que concebiam a criança vinculada à natureza e aos ideais de liberdade.

É interessante constatar que, após a situação de liberdade descrita, ambas as professoras afirmavam a necessidade da educação das crianças, seja através da brincadeira dirigida ou do calçar-se, situando sua identidade profissional no processo civilizatório de seus alunos.

Na grande maioria dos discursos apareceram termos tais como "deixamos elas brincar", "soltamos", "deixamos elas livres". Houve uma professora que chegou a dizer que

"no começo do ano eu deixei eles brincarem direto. Mas até as mães estavam reclamando, porque as crianças não estavam aprendendo a ler. Tinha caminho de brinquedo na sala mas eu comecei a cortar a brincadeira. Iniciei as vogais e eles até já estão lendo. Mas coitados, no calor eu estou dando brincadeiras para eles!" (Diário de Campo, 27/11/90)

Esses discursos sugerem que se faça às crianças a concessão de brincarem como crianças, na escola, por alguns instantes, segundo uma determinada idealização de infância livre e protegida para, em seguida, inculcar-lhes as regras sociais e civilizatórias.

Essa concepção foi explicitada de forma sintética e complementar por uma das professoras que associou determinadas brincadeiras com o corpo ou com certos temas conhecidos das crianças que freqüentam as escolas particulares. Ela afirmou que

"para mim foi fácil trabalhar com a brincadeira porque eu já estava acostumada na escola particular...toda sexta-feira eu trabalho com brinquedo. Gostam de brincar de Duro-Mole<sup>169</sup>. São brincadeiras mais ou menos dirigidas. No parque a gente brinca de bolo." (Diário de Campo, 27/11/90)

A referência a ideais fluidos de liberdade e o fosso constatado entre as idéias concebidas pelas professoras e sua prática cotidiana nos faz remeter a Rousseau. Para este escritor romântico, Emílio - ou a criança idealizada - não tem lugar neste mundo nem em outro qualquer, não passando de uma utopia. Para Rousseau, a distância entre a utopia e a realidade só pode ser resolvida através da execução de um projeto de educação para a constituição de uma nova liberdade. No entanto, ainda para esse filósofo, para que este projeto de liberdade tenha sucesso é preciso que o educando - o outro - seja concebido no âmbito de uma concepção elaborada *a priori*, seja em nome da Ciência, da Filosofia ou da Pedagogia. (Houssayc, 1994,p.36).

Essa referência nos pode ser útil na medida em que nos questionamos a respeito de qual é o projeto de liberdade dessas docentes. A representação de liberdade evocada para legitimar a aceitação da brincadeira das crianças pelas docentes não acompanha a inserção real das primeiras na sociedade dos adultos. Talvez, seja por isso que muitas das professoras revelaram sentir angústia ou medo frente a essa atividade. Uma delas desabafou:

"No meu caso eu acho que as crianças não ficam no pátio. Eu não tive filhos, não tenho contato com crianças, eu então tenho muita angústia com as brincadeiras das crianças. São

Brincadeira tradicional na qual o pegador transforma a criança pega em "estátua" ou "duro", que é libertada ou tornada "mole", ao ser tocada por alguma outra que esteja livre e fugindo do pegador.

as crianças ajudantes da classe que ficam com os outros, porque senão eu fico desesperada. Eu não agüento!" (Diário de Campo, 27/11/90)

Esse exemplo e tantos outros relatos sobre brincadeiras de polícia e ladrão, lutas, roubos e cenas de crianças imitando o tráfico e consumo de drogas, assim como questões relativas à sexualidade das crianças deflagraram uma acirrada discussão sobre a inserção dessas crianças no mundo dos adultos.

Uma das professoras contou-nos que observou as crianças brincando de trabalhar na distribuição de "coisinhas"<sup>170</sup> e "papelotes" pela favela, com uma familiaridade que lhe deu medo. Na seqüência, contou-nos que um de seus alunos é sobrinho de um traficante e que mesmo que ela explicasse ao menino que é "feio" e "maléfico" esse tipo de trabalho, ela sabia que ele continuaria a acompanhar o tio nas tarefas que lhe cabem. Em seguida, outra professora passou a relatar casos de alunas abordadas sexualmente pelos pais ou por familiares, sendo que essas cenas apareciam, também, em algumas brincadeiras.

A discussão foi muito emocionada e difícil! A grande maioria das professoras afirmava que proibiria tais temas e enredos, caso seus alunos explicitassem-nos em sala. Outras, perguntavam-me, muito assustadas e angustiadas, sobre o que fazer, já que não só discutíamos as brincadeiras, mas situações de vida muito sofridas pelas crianças.

Vale acrescentar que, da mesma forma como ocorreu, frente ao tema do "bêbado", com as educadoras da SURBES, essas professoras analisavam e interpretavam os enredos das brincadeiras a partir de uma perspectiva séria, imediata e não como uma comunicação em nível de segundo grau. Dessa forma, assustavam-se com as temáticas explicitadas pelas crianças, tendendo a negá-las e a moralizá-las. Por isso, a única forma possível de compreender e aceitar esse tipo de brincadeira era a partir de uma análise cultural.

Nessa perspectiva e no caso dessas docentes, as divergências e surpresas de cada uma foram esclarecendo que suas concepções de liberdade projetadas em uma criança imaginária não coincidem com as crianças reais com as quais se defrontam diariamente. E que aceitar suas brincadeiras, mesmo que sob um discurso cultural, pode tornar-se uma ameaça para a prática profissional que idealizaram para si mesmas. Isto porque querem impor a imagem de uma infância idealizada e protegida para crianças cuja inserção social é a mesma dos adultos. Nesse caso, fica explicitada a distância entre as representações sociais de infância que circulam no interior da escola e o lugar que as crianças ocupam na sociedade. Essas crianças vivem em um mundo adulto no qual a representação da infância é idealizada e protegida.

Alem disso, ao contrário novamente do que ocorreu com as educadoras, as professoras não se identificam com seus alunos, nem do ponto de vista econômico nem cultural. Assim, os vêm com preconceito, como "diabinho" sem futuro, para os quais os ensinamentos da escola são restritos e pouco eficientes.

Nessa perspectiva, muitas delas encontravam-se aprisionadas pela leitura e análise dos temas das brincadeiras em função das realidades imediatas e não simbólicas das crianças. Esse fato faz com que impeçam e até proibam que essa atividade aconteça na escola.

- Sobre brinquedos e materiais didáticos

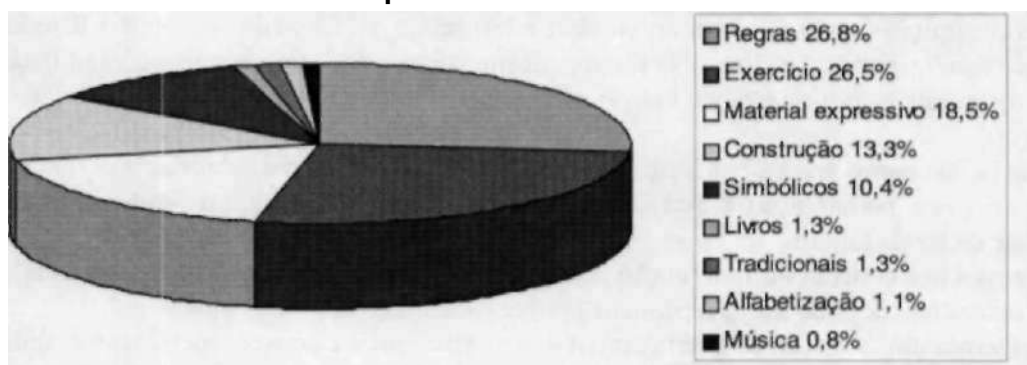
Da mesma forma como procedemos com os materiais adquiridos pelas creches, agrupamos todos os objetos citados pelas docentes na questão nº 6 do questionário - *Que tipo de material ou brinquedos você fornece aos seus alunos para brincar?* - agrupando as palavras segundo os critérios de classificação do sistema ESAR.

Acrescentamos, também nesse caso, as categorias de material expressivo, música e livros. Apareceram também, ainda que com pouca incidência, materiais designados por alfabetização e tradicionais, a partir dos quais criamos mais duas categorias com esses mesmos nomes.

É preciso reiterar, porém, que desta vez trabalhamos com a designação e não com o material concreto. Da mesma forma, é preciso lembrar que o gráfico abaixo retrata as porcentagens do número de vezes nas quais as designações aparecem nas respostas das professoras e não representam quantidades reais de objetos. No entanto, segundo pudemos constatar, as incidências nas respostas demonstram sua representatividade e correspondência com relação às práticas das profissionais analisadas acima.

Termos comumente utilizados na designação de maconha e cocaína, respectivamente, entre usuários e traficantes de drogas.

**Gráfico 3 - Porcentagem dos tipos de brinquedos e materiais mais citados pelas docentes - DRECAP-3**



A categoria de música é ínfima e aparece através da designação de alguns instrumentos musicais, vitrolas e discos. Constata a inexistência dessa área expressiva no interior das escolas.

A categoria de jogos tradicionais, na qual agrupamos todas as palavras referentes aos brinquedos populares, tais como pipa, pião, bolinha de gude e jogo das pedrinhas, revela uma certa valorização da brincadeira livre das crianças. Não podemos, porém, ir além dessa constatação em nosso trabalho, na medida em que os jogos tradicionais não foram citados em nenhuma outra situação, nem mesmo como resposta ao questionário.

Cabe uma observação final com relação ao restante das categorias. Apesar da ênfase na escolaridade, os livros e o material de alfabetização têm uma representatividade insignificante, não somando 3%. Isso pode significar que, ou há uma total dissociação entre o discurso e a prática docente, ou nossas docentes só confiam na lousa, no caderno e no papel para ensinar, à moda tradicional!

Fica essa questão para ser pesquisada futuramente, em outros trabalhos.

## **EDUCAÇÃO BÁSICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APROXIMAÇÕES E PISTAS**

*Euclides Redin*

O que exponho a seguir são algumas percepções da *educação básica* no que se refere ao desenvolvimento infantil, arriscando apontar direções de sistema e de processos educativos. É muito mais um conjunto de intuições nas tentativas de análise que aplicação de paradigmas convencionais. Quando arrisco propostas, exponho muito mais sonhos, utopias e crenças que definições ortodoxas. Expresso muito mais uma paixão e uma esperança que certezas: o cotidiano, o existencial é muito mais dramático quando se trata da criança de uma nação nunca tão maltratada como nos tempos atuais.

Refiro alguns dados estatísticos a respeito da escola básica e das práticas históricas referentes à criança, tanto a nível micro, quanto a nível macro de políticas, estratégias, processos pedagógicos culturais. Procuo não ser cansativo; mesmo porque os dados são postos e são evidentes.

É uma nova realidade dramática que vivemos; é um novo mundo para a criança; é uma nova criança que se configura; exige uma nova percepção e a proposta de novas ações com grande urgência.

Certamente minha contribuição está carente do trato acadêmico: ela foi construída muito mais pelo coração, com emoção, do que pela razão, com o seu rigor lógico; mesmo porque as tragédias não têm lógica e as grandes soluções da humanidade são construídas com grande dose de intuição, bom senso e paixão.

## **Educação infantil: construção da cidadania e prática pedagógica.**

### **Para onde vai a Escola?**

Os questionamentos à escola e às afirmações de seu fracasso são recorrentes em muitos discursos. Na verdade, todas as instituições estão sendo questionadas; estão sendo questionados também o Estado e seus gestores: políticos, administradores e juizes. No fundo, questionamos a ética dominante e o atual Estado. Em decorrência, questionamos as instituições do Estado e da sociedade. Já não temos grande segurança quanto ao que deveria ser.

Com isto, também já não temos grande confiança nas teorias explicativas nem nas teorias que fundamentam os processos, as decisões: porque estes e estas não satisfazem. Estamos à espera da construção de novos paradigmas, porque os atuais faliram.

Intuímos que os novos não poderão ser redefinição dos antigos, reformas dos antigos ou revisão dos antigos. Os novos, provisoriamente, deverão ser excepcionais porque os tempos são excepcionais.

Objetivamente, vivemos uma situação de guerra com todos os seus sinais e conseqüências: fome, milhões de pessoas, aproximadamente dois terços da humanidade, vivem em situação subhumanas; crianças desnutridas e subdesenvolvidas física e psicologicamente, aos milhões; mortalidade infantil em índices ainda insuportáveis; extermínio de crianças menores, "marginais" suspeitos... aos milhares; crianças abandonadas, aos milhares; crianças fora de qualquer atendimento, cuidado e/ou educação, aos milhões; crianças reprovadas, repetentes e rejeitadas (evadidas) da escola, aos milhões, todos os anos... crianças sem cuidados de saúde, sem habitação, sem lazer, sem roupa e sem dignidade, aos milhões. Isto tudo caracteriza uma verdadeira tragédia só equiparada com tempos de guerra.

Esta situação gera um sentimento que invade o íntimo dos indivíduos, dos grupos e da sociedade como um todo: sentimento de desesperança, de falta de perspectivas, de falta de caminhos. O pós-modernismo respira uma atmosfera de desesperança: "deserção do social, isto é, despolarização; deserção da história de vez que só o presente conta; deserção do político e do ideológico traduzidos na descrença nos políticos e na busca da eficácia a curto prazo; deserção do trabalho caracterizada pelo absenteísmo; deserção da família e da religião" (Santos, 1987, p.90).

A falência das perspectivas das instituições corresponde a um avanço do fenômeno presente em todos os níveis sociais, que se denomina de barbárie. Convivemos, quotidianamente e sem indignação, com a violência expressa em suas formas multifacetadas e drasticamente renovadas.

É neste contexto que se inscreve a decadência da escola, na qual tem peso básico a forma como são viabilizados os processos pedagógicos.

Já foram tentadas reformas baseadas nas teorias que definem os processos pedagógicos a partir do domínio dos conhecimentos e da autoridade dos mestres e da escola; também foram tentadas reformas baseadas em teorias permissivas, de liberdade na escola, onde o aluno é a base definidora de todos os processos pedagógicos; foram tentadas reformas na substituição de todo o fazer pedagógico pelas tecnologias educacionais as mais sofisticadas possíveis. Outras teorias propuseram alterações no fazer pedagógico e todas, apenas em parte, retardaram a explosão da crise da escola.

A solução, certamente, não será retomar as teorias, os paradigmas tradicionais e/ou em destaque, mas propor a ruptura através de novos paradigmas que deverão ter na base, indiscutivelmente, um novo ponto de partida. Este novo ponto de partida não será exclusivamente centrado no conhecimento, nem no professor, nem no aluno, nem nos processos pedagógicos. Estará numa nova postura da própria escola, quando estiver claro quem compõe a escola, para que se propõe determinado processo escolar. Isto posto, teremos novos métodos didático-pedagógicos, ou não, e novos conteúdos curriculares, ou não. Talvez deva ser a escola o espaço privilegiado para a elaboração da existência humana, hoje, mais do que nunca, dramática. Na elaboração do drama existencial humano de mestres e alunos, as prioridades serão definidas, os processos serão outros, as expectativas serão outras. Morreram os grandes paradigmas; reformá-los, adaptá-los não adianta! Não há mais nada a salvar! É preciso que aconteça a ruptura e novos paradigmas emergjam. Quais serão os novos paradigmas?

Estamos em plena crise da escola (isto já faz anos), e apenas tateamos. O que temos claro é que os velhos paradigmas caíram: portanto, não se trata de redefini-los ou recuperá-los com algumas ou muitas reformas e reformulações teóricas. A crise aponta para a ruptura: os novos paradigmas apontam para a transformação dos processos pedagógicos a partir de novas definições de posturas educacionais ditadas pelos novos dramas da existência atual.

Existe um princípio educativo, uma pedagogia que passa pelo cotidiano da produção material e social da existência, e mais, significa aceitar que a pedagogia escolar tem de estar atenta a esses processos educativos, tem de entendê-los, acompanhá-los e até aprender com

eles. A primeira lição que essa pedagogia do trabalho e da prática social nos ensina é que os seres humanos não se constituem, formam ou educam através da inculcação de idéias, valores ou hábitos, mas através da experiência coletiva, social, de relações com a natureza e de relação com os outros seres humanos (Arroyo).

Para onde vai a escola? Não temos claro, mas o que sabemos é que onde ela está e para onde está indo não se sustenta mais. A existência humana e os processos que garantem sua sobrevivência estão radicalmente mudados: vivemos possivelmente uma nova era — em alguns aspectos melhor; em outros, pior que a anterior que vemos se esvaír. Novos tempos exigem novos paradigmas que são construídos na refrega do cotidiano no qual lutamos para sobreviver.

### **Redescobrir a dignidade**

Os momentos de aporia (sem caminhos) se repetem na história; nestes momentos há uma mistura de descontentamento, de desânimo, de fracasso, com aspectos positivos de crítica social a qual abriga utopias e prospecções. Foi assim na antiga Grécia de Aristóteles, de Demócrito de Abdera, de Hipócrates. Foi assim também na Idade Média com Copérnico que joga por terra o geocentrismo e com ele o homem é solto no espaço sem nenhuma importância mais; mas surgem também os "visionários" como Galileu, Giordano Bruno, Savonarola e os reformadores e contra-reformadores radicais que geraram a melhor época da Idade Média. Evidentemente, não sem grandes sofrimentos, repressões, condenações e mortes.

Até que, no séc. XVI, com Thomas Moras a utopia encontrava estatuto positivo: só é possível sair dos impasses históricos com grandes utopias e bastante coragem. Todas as utopias construíram heróis e seus mártires.

Parece-me que a gravidade das crises do nosso fim de século é o fim das utopias; nosso descontentamento se apresenta quase sem alternativas e por isso a crítica se esvazia e nossos sentimentos são invadidos pelos fatalismos mais diversos.

Nem mais o sentimento de indignação nos invade, e diante da história somos vítimas e espectadores "melancólicos", na expressão de Stein (1993, p.35-44).

Somos todos, por força dos meios de comunicação, entregues a nós mesmos, desenraizados do mundo, da vida; ele e ela acontecem à nossa revelia, ou contra nós - como resultado, compomos uma população de indivíduos frustrados, vazios, entediados - sentimos que isto que está aí não queremos, mas nos sentimos incapazes de fazer qualquer coisa - e o que queremos ruiu ou nos é apresentado como falido. No meio da massa, estamos isolados em nosso individualismo social, político, ideológico, moral... já não reagimos, e as coisas tendem a permanecer onde estão: caóticas.

Isto me parece um ponto decisivo. Veremos como melancolia e utopia sempre estão de mãos dadas na história e estão de mãos dadas agora no século 20, neste final de século e começo de um novo milênio. Estamos efetivamente confrontados com a necessidade de uma elaboração da melancolia e do luto diante da perda de objetos substanciais que encarnavam nossos ideais" (Stein, 1993, p.43).

Não há estrutura, sistema, instituição ou valor que não esteja em questionamento. É preciso, urgentemente, descobrir qualquer motivação que nos faça sair do nosso desânimo, que nos faça alimentar novas utopias, elaborar novos ideais capazes de nos tirar o individualismo e possa nos tornar solidários: alguma coisa que seja comum; alguma coisa que nos faça vibrar, chorar, gritar, denunciar... que não nos seja indiferente e que signifique para todos.

José Martí, quando propunha um ideal que pudesse capitalizar todos os sentimentos de seu povo para a mudança, para a luta, para sair da letargia, disse assim:

...porque se nas coisas de minha pátria me fora dado preferir um bem a todos os demais, um bem fundamental que de todos os do país fora base e princípio, e sem o qual os demais bens seriam falazes e inseguros, este seria o bem que eu preferiria: eu quero que a lei primeira de nossa república seja o culto dos cubanos à dignidade plena do homem. (Roig).

A dignidade é a necessidade primeira, a forma por excelência de toda a necessidade humana que dá sentido e introduz um critério para a avaliação do universo de necessidades humanas "básicas" e dos bizarros modos que a humanidade gerou para satisfazê-las. Trata-se de uma necessidade humana plena e que é, por isso, mais que outra necessidade, universal.

Se esta dignidade ainda não se erigiu como uma utopia é porque há, historicamente, entaves que a sufocam ou a deixam explodir de inúmeras formas travestidas em violências, frustrações, negações, ausências, desistências...

Para desvendar esta dignidade encoberta em nosso cotidiano - anestesiada pelos ruídos incríveis dos fatos que se sucedem sem nos dar tempo para pensá-los - é preciso refleti-la no cotidiano e nos fatos que nos amedrontam e nos deixam inertes.

A utopia irá se refletir não em grandes rasgos teóricos, ideológicos, globais e universais: será a utopia do concreto, do imediato redefinido, da verdade concreta, provisória; mas repartida, da construção conjunta, da indignação conjunta, do anúncio esperançoso...

Vejo nisto o reencontro do valor da relação familiar, qualquer que seja sua configuração, porém não mais autoritária e tiranamente hierárquica; mas como o espaço privilegiado e desarmado do encontro onde todos podem refletir, sem necessidade de justificar sua existência, seu cotidiano num ambiente pleno de calor humano.

Vejo também nisto a ruptura da instituição escolar: será uma nova escola; mas uma escola onde as relações pedagógicas serão todas carregadas de significação - nenhuma mais por mera formalidade ou para treinar atitudes estereis e inúteis; uma escola onde, mais importante que os conhecimentos transmitidos, mesmo com competência, seja a vida redefinida em todos os momentos numa solidariedade fundamental.

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Freire, 1993, p. 10).

A escola pode ser um espaço privilegiado para a construção de "horizontes possíveis", mais que um espaço definidor de verdades.

### **Prioridades da educação infantil - nova perspectiva?**

Na falta de paradigmas, na falta de utopias, diante da urgência dos tempos, necessitamos, mesmo que provisoriamente, eleger perspectivas parciais, escolher lideranças, correndo o risco de opções não suficientemente sedimentadas. Há modismos próprios destes períodos: uma teoria, um processo pedagógico, uma postura política são utilizados, ou um personagem que tenha um pouco de firmeza ou um pequeno carisma arrasta consigo todas as opções. Todos podem estar atrás de profetas, heróis ou salvadores ilusórios. As teorias tornadas mito, os heróis tornados profetas, os modelos tornados soluções, todos são reacionários, porque evitam que decidamos em cima de questionamentos reais que trariam soluções, talvez parciais, mas possíveis de serem refeitas.

Ter consciência da realidade, saber-se capaz de direitos e deveres e sentir-se em condições de tomar decisões é o exercício pleno da cidadania.

Cidadania é ter uma terra, uma pátria, uma língua, uma Constituição, um registro de nacionalidade... Mas isto não é tudo. É preciso conseguir o exercício pleno destes direitos, o que se constrói através da sua participação. Para isto se exigem condições que, em parte, são elaboradas nas relações primeiras de escola, *na educação básica*.

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa e estreiteza científica, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece" (Freire, 1993, p. 10).

Esta escola também necessita ser construída onde, junto com o domínio do instrumental básico de conhecimentos, a criança se sinta participante dos destinos do seu país, para interferir nas decisões que lhe digam respeito, possa expressar seus interesses e tenha suas necessidades básicas conscientes, satisfeitas e/ou lute por elas.

Esta escola, mais que transmissora de conhecimentos, mais que socializadora, mais que domesticadora, será o espaço privilegiado onde a existência humana infantil se processa com toda sua riqueza, com toda sua complexidade, com toda sua dramaticidade.

Esta será uma verdadeira transformação dos eixos da educação infantil:

1. A educação infantil deverá estabelecer e garantir relações objetivas e subjetivas que instalem nas crianças e nas instituições (educativas e/ou assistenciais) o sentimento inquestionável e irredutível de dignidade, de auto-estima, de consideração, de respeito a qualquer título e a qualquer preço (custo). Serão expurgados desta escola as ameaças, as pressões, as provas humilhantes, os castigos... Nenhum homem humilhado será um cidadão pleno.
2. Instaure-se na relação educativa e pedagógica a praxe universal e constante de que: jamais um homem humilhará outro homem; jamais e sem nenhuma justificativa, alguém humilhará uma criança (mesmo que

seja filho, dependente ou aluno); jamais uma criança humilhará outra criança (todo oprimido abriga dentro de si o opressor - o educador deve estar atento: toda criança pode abrigar dentro de si o dominador que a oprime; não por um ditame da natureza, mas por um condicionamento sociohistórico). Isto não significa patrulhamento ideológico ou moralista; nem significa a proibição da discussão, do debate. As posições contraditórias existirão e, pelo respeito que merecem as pessoas, suas posições merecem ser discutidas, dialogadas, confrontadas.

3. A relação educativa e pedagógica haverá de instalar o tempo e a situação onde "o homem confiará no homem, como um menino confia em outro menino", "onde o pão tenha sempre o quente sabor da ternura" (Thiago de Mello). A ternura há de ser um sentimento forte e sempre presente para defender, a qualquer custo, o direito à vida, para que o rigor, a rigidez da luta, não nos torne insensíveis. "A vida sem ternura não vale lá muita coisa" (José Mauro de Vasconcelos). Se precisarmos fazer assistencialismo o faremos, mas sem cobranças e sem esmolas, visto que toda criança é um ser de direitos.
4. A relação educativa há de ser uma relação de *cumplicidade*, de companheirismo, de parceria, de classe, de categoria social, de Povo - ninguém é dispensável: todos são indispensáveis. Enquanto houver uma criança marginalizada, com fome, maltratada, assassinada, dizimada por causas ridículas ou morrendo por falta de cuidados básicos, não temos o direito de descansar, nem de usar o nome de pátria ou nação... não há cidadania.
5. Há que salvar o grupo humano onde se forjam as estruturas fundamentais da *vida* - física, intelectual, afetiva, político-social: a família. É bom ter presente o exemplo:
  - da criança de tribos primitivas contemporâneas;
  - da criança indígena;
  - da criança antes da escola formal.

É bom lembrar o efeito, apesar de altamente criticável, das teorias não-diretivas da educação: valor inquestionável no respeito à liberdade na busca da *autonomia*; isto não significa desorganização ou falta de disciplina: significa ausência de autoritarismo.

- A família, apesar de suas *dificuldades* deve ser o espaço do *encontro*, do aconchego, da realimentação humana... da dignidade.
6. Política pública para a infância no Brasil se instalará quando existirem:
    - *cuidado* com o profissional da educação infantil que inclui, além do preparo profissional, condições dignas de trabalho: humanas, sociais, profissionais e salariais;
    - equipamento, incluindo espaço físico apropriado e ricamente organizado, para as práticas e rituais da escola;
    - *tempo de infância e de educação*...

7. Há de descobrir o óbvio: o direito da criança à *gratuidade*, à *inutilidade*.

A vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo o tempo. O tempo pleno é o tempo presente: passado e futuro só contam se forem presentes com seu peso, seu fogo, sua esperança, sua garra...

Assim como não tem vantagem antecipar sofrimentos, não tem vantagem transferir realizações: a infância não existe em função da juventude, da vida adulta ou da maturidade; especialmente, não tem sentido se o modelo de vida adulta que queremos antecipar para a criança é o nosso modelo.

### **Uma política de educação no Brasil**

Desde o fim do mandato do Ministro da Educação, Professor Murílio Hingel, o Brasil possui um Plano Decenal de Educação que deveria perdurar até o ano 2003. Este plano, conforme já mencionado, foi decidido numa reunião internacional dos nove países mais populosos do mundo, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. A elaboração deste plano envolveu, pelo menos, no projeto, mais de quarenta e cinco mil escolas no Brasil; isto é, todas as escolas maiores, com mais de cem alunos. Nem todas as escolas tiveram a oportunidade de responder, à altura, ao convite; ou por falta de condições, ou por falta de tempo, ou mesmo por falta de credibilidade do projeto. Já foram muitos os planos que não tiveram conseqüências, esse poderia ser mais um; e nossas escolas não querem mais se expor a ilusões. No fundo, toda ilusão custa caro; pelo menos, em termos emocionais. O plano foi lançado em diversas instâncias e foi oficializado.

Nossa grande preocupação era no sentido de sua operacionalização, quando sabíamos que, apesar de sua integralidade, o então ministro dirigia um ministério, no contexto, politicamente fraco e em final de mandato.

Implanta-se o novo governo do atual presidente Fernando Henrique Cardoso, um novo ministério e um novo Ministro da Educação. A grande prioridade defendida em todos os discursos do atual Ministro é a melhoria da qualidade da educação. E, como não podia deixar de ser, num governo com nítida tendência política neoliberal, a proposta do Ministério da Educação adota a mesma política: neoliberal, neoconservadora e tecnicista. Toda a proposta do Plano Decenal passa a ser vista por este viés: a melhoria da qualidade por um caminho tecnicista - instituir pautas curriculares mínimas, produzir material didático de melhor qualidade (como livros, manuais e vídeos para atualização à distância de professores); cuidar para que as redes públicas tenham sistemas de treinamentos de professores; estabelecer um sistema nacional de televisão para a *educação básica*, além de estimular o setor privado, para que também ofereça opções de educação à distância para o professor; equipar as escolas com televisão, vídeos, computadores e antenas parabólicas com ondas cativas para a educação à distância, com telepostos para recepção desses programas. Acrescenta-se a isto, a paranóia da avaliação universal como mecanismo de melhoria.

Nestas prioridades fica evidente a opção tecnicista. Já vivemos esta "euforia" do tecnicismo pedagógico e amargamos a decepção de ver que nem sempre o aumento da quantidade significou uma melhoria mínima da qualidade. A mesma proposta volta a ser invocada, apenas com uma variável: o apelo ao tecnicismo dispõe de recursos bem mais sofisticados que então. Possivelmente, não serão outros os resultados.

Enquanto isso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) continua embaraçada nas malhas dos políticos do Congresso Nacional, que se nega a legislar por pura inércia, no caso.

A nova LDB, tramitando no Senado Federal, já foi aprovada por um acordo de lideranças na Câmara de Deputados, com o nome de Substitutivo Ângela Amim que, por sua vez, seguiu-se ao Substitutivo Jorge Hage que, por sua vez, seguiu-se ao Substitutivo Otávio Elízio. Depois de tramitar no Senado com alterações, passa a se denominar Substitutivo Cid Sabóia. Enquanto tramita no Senado o Substitutivo Cid Sabóia, entra em debate um projeto, engavetado anteriormente, o do Senador Darcy Ribeiro; agora, porém, reformulado, e que, para poder tramitar, se coloca como substitutivo. O Substitutivo Cid Sabóia deveria representar a síntese das lutas históricas dos órgãos mais conscientes ligados à educação no Brasil: houve toda uma mobilização responsável por uma proposta avançada e bastante coerente com nossas melhores expectativas. Depois de tantos substitutivos, já não temos certeza de que aquilo que está tramitando seja mesmo o que queríamos. Enquanto o projeto permanecia nos gabinetes e nas gavetas, muitos interesses foram mobilizados, internos ao Ministério da Educação e do Desporto e externos a ele: sabe-se que são interesses corporativos ou casuísticos. De qualquer forma, nada democráticos, porque se fazem nos gabinetes e muito dependentes dos humores do Presidente da Comissão de Educação do Senado, senador Roberto Requião, do seu relator Cid Sabóia e das artimanhas do jogo político.

O certo é que, nesse processo todo, acontecem dois fatos graves: primeiro, já estamos há quase sete anos sem Lei de Diretrizes e Bases ou sob as ordens da LDB de 1971 e, no caso, estamos à mercê de sucessivas Medidas Provisórias emanadas do poder Executivo; segundo, os holofotes da discussão pública se voltam, com toda a força, para o possível Substitutivo Darcy Ribeiro, buscando falhas numa proposta que já não sabemos se é a mesma que foi publicada há alguns anos e, sabemos, hoje, se estrutura em modelo distinto daquele do Substitutivo Otávio Elízio.

Gastamos energia na luta contra ou a favor de propostas legislativas, quando a educação vai acontecendo, de fato, ao sabor de planos "salvadores", tão sérios quanto sua curtíssima durabilidade.

É importante que se faça justiça: o ex-ministro Murílio Hingel conseguiu, sem vedetismos, tratar o assunto da educação com responsabilidade e seriedade, embora com pouco impacto e, por isso, também, não foi levado em conta. Quero destacar, além da elaboração do Plano Decenal, o trabalho de discussão e implantação da *"Política Nacional de Educação Infantil"*. Esse trabalho consistiu na elaboração de um documento definitivo de política nacional, com nomeação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil e da emissão de uma Portaria (nº 053 de 24 de novembro de 1993) que nomeia um grupo de trabalho para prestar apoio técnico e operacional à Comissão Nacional. Esse documento, assim estabelecido, foi divulgado em nível nacional, adiantando-se à LDB no que toca à educação infantil, e dando força ao Estatuto da Infância e da Adolescência, já em vigor desde 1989.

Nas propostas da LDB, está em destaque, pela primeira vez na história da educação no Brasil, a questão da infância e, pela movimentação já havida em torno do tema, dificilmente sofrerá alterações.

Pode-se dizer, no momento, que, por força do Estatuto da Infância e da Adolescência, por força do documento de Política Nacional de Educação Infantil e por aquilo que sinalizam as propostas de LDB, o Brasil já possui, como propósito, uma política para a infância. Temos diretrizes gerais, temos diretrizes pedagógicas, temos diretrizes para recursos humanos e temos definições de ações. O que falta é implantar,



de fato, procedimentos e recursos suficientes e contínuos, com garantia de uma estrutura sólida de manutenção das ações pela infância.

Tudo leva a crer que temos a situação privilegiada para a infância num projeto de Brasil: definições de políticas e a maior crise que a criança brasileira já viveu em toda a sua história.

Nunca, na história, a violência contra a criança foi tão cruel; nunca, também, a consciência social para a infância foi tão aguçada.

A crise e a parteira da história; ela apressa o surgimento do novo. Apesar do sofrimento, ela está prenhe de esperanças.

Sobre o velho, nascerá o novo; mas é tempo que nasça, antes que a história aborte mais um monstro como foi o "holocausto" e como o são os multiformes terrorismos, explodindo hoje em todas as partes do mundo.

Há algumas ações prioritárias a serem implementadas, segundo documento de Política Nacional de Educação Infantil:

- 1) Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da educação infantil.
- 2) Eficiência e equalização no financiamento, evitando-se desperdícios, superposição de ações e discriminação na programação e gestão dos recursos públicos.
- 3) Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas curriculares, especialmente aquelas que visem à promoção da função educativa e do cuidado de todo e qualquer atendimento realizado à criança.
- 4) Promoção da formação e valorização dos profissionais da educação infantil.
- 5) Promoção da integração de ações interdisciplinares e inter-setoriais de atenção à criança.
- 6) Criação de um sistema de informações sobre a criança brasileira e sobre a educação infantil.
- 7) Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de educação infantil.

Estas prioridades deverão, necessariamente, abranger o universo das crianças brasileiras; isto é, com o máximo de qualidade, o máximo de quantidade.

A ausência de uma legislação maior, por força das indecisões ou inércia dos responsáveis, é propícia para iniciativas originais regionais e locais que contarão, certamente, com a aceitação, simpatia e grande repercussão social. No caso da infância, a ocupação desse espaço é de extrema importância e imensa urgência.

### **Aprender é possível**

Estudiosos da área da Epistemologia, da Biologia e das Ciências Biomédicas dizem, com toda a força dos dados da ciência, que todos podem aprender tudo desde que se lhes garantam condições ótimas. Essas condições, admitida a normalidade da premissa biológica, são prioritariamente de ordem exógena, externa, sociohistórica.

Os biólogos estão de acordo em afirmar que a herança genética não constitui determinações, mas possibilidades, e estas são praticamente ilimitadas.

Tanto Piaget quanto os teóricos russos do sociointeracionismo são enfáticos em afirmar que a inteligência e todo o psiquismo humanos são construídos pela mediação da ação ou da atividades específicas, as quais, por sua vez, exigem processos inteligentes e psíquicos também específicos.

Isso posto, voltamos a questionar sobre o drama da escola brasileira, que consiste nos índices trágicos de reprovados, repetentes e evadidos. Dados fornecidos pelo Laboratório Nacional de Computação Científica, do Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia - CNPq, dizem que 50,5% das crianças brasileiras são reprovadas na 1ª série do 1º grau; 36,2%, na 2ª série; 27,4%, na 3ª série; 24,1%, na 4ª série. Apenas 3% das crianças concluem a 8ª série sem repetência.

É preciso ter presente que, de repetência em repetência, além dos danos ao fluir dos alunos no sistema, há danos irreparáveis e imponderáveis na própria criança, na deserção e nos desperdícios dessas crianças durante o percurso, sabendo-se que apenas 65% das crianças conseguem, com reprovações e repetências, chegar até a 5ª série. E, com repetências e outros percalços, 18% chegam a completar a 8ª série usando, em média, para tanto, 11,4 anos.

Não é possível continuar a culpar a criança pelo seu fracasso, como fazia crer um falso psicologismo, hoje superado, com seus testes e explicações pretensamente científicos.

Não é possível também culpar os professores. Sem dúvida, nossos professores continuam a ser sobretudo figuras dedicadas, idealistas e competentes, apesar de todas as limitações a que estão sujeitos. No seu todo, o

nível de competência do magistério de 1º grau é melhor que em décadas anteriores, pelo menos no que tange à escolaridade e preparo profissional.

As metodologias de ensino estão se alterando constantemente, em busca de melhores resultados na aprendizagem de nossas crianças. Contudo, os resultados continuam péssimos. As escolas estão se equipando, todo dia, com novos recursos didático-pedagógicos; até com certo exagero, acreditando que equipamentos e infra-estrutura substituem as carências da escola tradicional. Os resultados continuam precários nos mesmos índices.

Haverá alternativas para a escola? Ou fará parte do processo escolar a fabricação de derrotados e frustrados? A história está nos ensinando que a causa do fracasso escolar não está exclusivamente em nenhum dos fatores apontados: nem no professor, nem na criança, nem nos métodos e técnicas, nem nos recursos didático-pedagógicos, nem na infra-estrutura arquitetônica da escola ou do sistema de ensino. São as relações pedagógicas, a forma como estes fatores se relacionam e em que direção estão relacionados, que determinam o sucesso ou o fracasso da escola. As relações pedagógicas estabelecidas pelos elementos todos do universo escolar serão certamente históricas: estão carregadas do sentido e do significado dramático da existência. E esta existência é caracterizada pelo movimento, que é universal, irreprimível e nem sempre previsível.

O movimento é inerente ao universo, assim como a atividade é inerente a toda e qualquer forma de vida, ou seja, a toda e qualquer forma de existência dos seres vivos. A atividade humana, enquanto produto histórico, é a forma mais desenvolvida da atividade. Fundamentalmente, a atividade humana está ordenada a garantir a sobrevivência da espécie e, como tal, o foco central se localiza na forma como os homens historicamente se organizam para a sobrevivência, isto é, como se organizam pelo trabalho na produção de sua existência. Em função disso, foram construídos os instrumentos, a linguagem, as relações sociais, os valores e as idéias e, em última instância, o próprio homem. É pela atividade produtiva, teórica e prática, que os homens transformam a natureza, criam a ciência, desenvolvem seu pensamento e transformam a si próprios.

O indivíduo na sua realidade é o conjunto das relações sociais que estabelece, e estas são expressão geral da atividade prática e teórica de determinado modo de produção, de organização do trabalho como atividade primordial.

Marx e Engels, na "*Ideologia Alemã*", enfatizam, o tempo todo, que não se pode partir do que os homens dizem ou representam de si próprios, mas deve-se partir dos homens realmente ativos, e, a partir de seu processo de vida real, constrói-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e psíquicos e dos ecos desse processo de vida. Dizem literalmente:

O modo de produção da vida material (como exigência para a sobrevivência) condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (Marx, 1977, p.23).

Portanto, não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência, invertendo assim a errônea compreensão que se tinha, até então, de que a consciência e, por extensão, o psiquismo são um produto do indivíduo. Na verdade, eles são produto das interações existentes entre os homens com a natureza e entre si. Interações essas inscritas na atividade histórica, portanto sociais, se bem que não dispensando nunca a participação ativa do indivíduo.

Ao nascer, a criança é dominada por processos naturais (impulsos e reflexos), processos resultantes primariamente da herança biológica, mas por pouco espaço de tempo. Contudo, frente à permanente interação com os adultos, entram em questão novos instrumentos psicológicos complexos, como os objetos e a linguagem, produto da atividade coletiva, que passam a operar, primeiramente, durante a interação dos adultos com a criança: processos interpsicológicos. Com o desenvolvimento da criança, esses processos passam a ser internalizados: são intrapsicológicos. É por meio dessa internalização de formas de operar a informação, culturalmente organizada e historicamente determinada, que a natureza social dos indivíduos, ao mesmo tempo, se transforma em sua própria natureza psicológica.

O mundo real e imediato do homem, que condiciona a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Porém, esse mundo não é dado à criança imediatamente, enquanto mundo de objetos sociais, humanizados, objetos encarnando aptidões humanas, formadas no decurso do desenvolvimento da prática sociohistórica. Esse mundo, transformado e criado pela atividade humana, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. A criança precisará efetuar, com respeito a esse mundo, atividades práticas adequadas para assimilá-lo, e assim assimilar as qualidades humanas nele embutidas - o homem precisa apropriar-se delas, e nesse esforço estará internalizando as propriedades e aptidões humanas que constituem o resultado do desenvolvimento sociohistórico da humanidade.

Teplov (apud Luna et alii) diz, referindo-se ao desenvolvimento da capacidade artística:

Todas as capacidades se formam e se desenvolvem apenas durante a atividade, e antes de mais na atividade que requer necessariamente essa capacidade e que não pode ser empreendida sem ela. As capacidades necessárias para a capacidade artística formam-se, pois, e desenvolvem-se no processo de atividade artística" (1991, p. 124).

Evidentemente, aquilo que se diz sobre o desenvolvimento das capacidades artísticas é válido para o desenvolvimento de todas as outras capacidades e características do psiquismo humano: inteligência, raciocínio, memória, percepção, afetividade, sensibilidade, emoções, e mesmo os gostos físicos, fisiológicos, estéticos e mais os valores, os comportamentos.

Dependendo da qualidade da atividade a que nos entregamos, assim será o desenvolvimento de nosso psiquismo. Daí, *duas* questões: Qual é a qualidade da atividade em que se envolvem nossas crianças? Por estarmos numa sociedade de classes, a que tipo de atividade coletiva as diferentes classes sociais têm, historicamente, acesso?

A partir da resposta a essas duas questões, modifica-se a discussão sobre o fracasso escolar.

O que fazem as crianças que fracassam na escola? Com que atividade histórica acumulada interagem? O que a escola propõe como atividade básica para nossas crianças?

E preciso comparar essas questões com os seguintes dados: 80% das crianças reprovadas são provenientes das camadas populares (periferias urbanas, rurais, imigrantes e minorias raciais). Portanto, a questão das reprovações, repetências e evasões da escola têm uma evidência: na sua maioria absoluta, a população dos fracassados está ligada à questão de classe social. O fracasso escolar não é generalizado. Quem fracassa?

Essas crianças que não se dão bem na escola, não são incapazes de aprender. Com toda a certeza, elas aprendem, e muitíssimas coisas, e coisas até muito complexas, como a linguagem e a complicadíssima arte da sobrevivência num mundo marcado por todas as formas de carências e limitações. Elas aprendem o que fazem com seu mundo e com os outros, seus companheiros ou cúmplices.

Fracassam, contudo, na escola, porque a escola é a instituição que encarna a cultura de outra classe; propõe interações que favorecem alguns e desestimulam, por falta de sentido, a maioria - mesmo porque essa escola traz a marca de sua filiação: e filha da burguesia e não sabe, nem quer, trabalhar com a cultura da pobreza, da miséria.

Os que vão bem na escola, iriam bem mesmo sem escola - mas esta é necessária para consagrar a discriminação, embora com a aparência da mais autêntica atitude democrática e científica.

Enquanto a escola não for escola de classe, e a prática social de professores e alunos não for o eixo fundamental de todo o fazer pedagógico, ela, a escola, continuará fracassando, para prejuízo de todos. Em função de uma definição política da escola, os conteúdos e os fazeres do cotidiano haverão de ser totalmente alterados a partir da prática espúria da avaliação que fabrica os reprovados, repetentes e evadidos. A escola será um momento privilegiado da existência, onde a existência será elaborada, enriquecida, refletida e reelaborada para ser reassumida num patamar superior.

Mas é preciso repensar, com lealdade, o verso do poeta popular Ciço: "*A sua educação é a sua. A minha é a sua educação*".

### **Educação infantil: sua especificidade**

A partir da nova Constituição do Brasil (1988) e, em decorrência, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Projeto n.101, de 1993), em tramitação no Congresso, a educação oficial, pública, do Estado, conta com novo nível: educação infantil - dever do estado e direito subjetivo da criança, desde zero até seis anos e onze meses de idade.

Com essa decisão se estabelece uma prioridade que, em termos teóricos, revoluciona a perspectiva educacional no Brasil. Surgem, então, dois desafios fundamentais: a população a ser atendida perfaz o total assombroso de aproximadamente 27 milhões de crianças e a proposta de Educação Infantil, incluindo creche e pré-escola, necessita ser definida e instrumentalizada com fisionomia prioritariamente educacional.

Este fato propõe algumas questões básicas profundamente difíceis:

1) Infra-estrutura física e operacional para atendimento de toda essa população que, numericamente, é superior à população de diversos países do mundo.

2<sup>a</sup>) Essa questão anterior não é tão complexa; exige planejamento, decisões corajosas, audaciosas e recursos. Mais difíceis são as outras questões: qual será a especificidade da educação infantil como um nível educacional antes afeto a outros sistemas de atendimento? É possível e viável unir na mesma dinâmica aquilo que se fazia na creche (zero a três anos) com aquilo que era específico da pré-escola (quatro a seis anos)? Qual o perfil do profissional de educação infantil? Será assistente de atendimentos básicos à criança

de creche (alimentação, higiene, saúde)? Ou enfermeiro, pediatra, psicólogo infantil, especialista em desenvolvimento infantil, educador ou tudo isto integradamente?

Quem formará o profissional de educação infantil? A Escola Normal? A escola de nível médio, com especialização para magistério? A universidade, com as habilitações do curso de Pedagogia ou com as licenciaturas? Ou outros cursos de nível superior? Quais? Ou se deverá criar um curso específico? Qual? Ou, então, a tarefa de formação de profissionais da educação infantil será assumida por outra instituição?

Diante dessa problemática, gostaria de propor algumas premissas. Toda relação humana é educativa. Todo contato com a criança deixa marcas que definem posições. No caso da educação infantil, fica difícil distinguir o que é específico de escola, do que é de assistência, higiene e saúde. Toda relação estabelecida com a criança, em qualquer idade, mediada pelo mundo dos objetos, das pessoas, pela instituição educacional, com seu cotidiano e rituais, é educativa. E educativa também a relação assistencial, de atendimento às necessidades imediatas de higiene, alimentação, saúde, proteção e aconchego.

Mas essas relações se dão tanto na escola como na família, na rua ou no parquinho. Então, onde fica a especificidade dos diferentes espaços e dos diferentes tempos da criança?

O tempo e o espaço das relações da infância na família têm sua especificidade na fragilidade do ser infantil e na sua dependência, inicialmente total, depois vagarosamente relativizada nos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e afetivos, de aprendizagens básicas para a sobrevivência e a convivência com as outras pessoas e com o mundo.

O espaço e o tempo da educação infantil, institucionalizado, e formalizados como espaço público, gratuito e obrigatório por parte do Estado, e representando o direito por parte da criança, têm todas as características do espaço familiar e mais: o fazer intencional, organizado em função da convivência estimulante, cooperativa, "*inter pares*"; o fazer organizado, para acesso a experiências, conhecimentos e formas de expressão ali facilitados, e o tempo e espaço das relações pedagógicas purificadas de qualquer autoritarismo, pressão, ameaças, temores e medos conhecidos pelos avanços da Psicologia no estudo do psiquismo infantil. Por ser educação infantil um espaço e tempo pedagógicos, tem ela uma função educativa explícita, organizada, que exige ação de profissionais especificamente preparados. A função educativa institucionalizada inclui também o estabelecimento de normas e convenções, comportamentos e conhecimentos que juntos constituem o domínio das conquistas realizadas pelos homens ao longo de sua história.

Tradicionalmente, os conhecimentos básicos acumulados, que constituem um acervo enriquecedor de quem a ele tem acesso, são o domínio da linguagem, da ciência, das artes, da cultura. Há necessidade do ensino sistemático e intencional desses saberes - eles, porém, no período da educação infantil, deverão ser viabilizados ao ritmo do psiquismo infantil, com a alegria da descoberta, da surpresa, do espanto, do encanto, do belo, do novo, do prático; do tateio, do cooperativo, do original no coletivo, do lúdico, do plástico, do harmonioso/desarmônico, do surpreendente mundo autenticamente humano.

Tudo isso não se fará sem um mínimo de disciplina, de organização, de intencionalidade. A permissividade é altamente conservadora e reacionária; jamais será crítica, consciente e transformadora.

Atenção: é possível uma instituição ser disciplinada e organizada, sem ser autoritária.

A especificidade da educação infantil precisa ser clareada; acredito que possa passar pelos indicadores acima.

Qual o perfil do profissional de educação infantil? A definição do profissional de educação infantil se dará a partir do seu campo de atuação: a realidade da criança como um ser em desenvolvimento e como um ser histórico concreto, sujeito de direitos e necessidades, numa escala de importância própria, às vezes difícil de perceber adequadamente numa visão adultocêntrica. Esta criança definirá o perfil do profissional que será seu parceiro no tempo e espaço da educação infantil.

A existência infantil tem múltiplas e surpreendentes formas de expressão e elaboração. Porém, a diversidade da manifestação infantil não exclui a unidade de objetivos que qualificam as ações dos agentes da educação infantil.

É possível pensar um profissional novo, múltiplo, pleno, capaz de estar todo em todos os momentos, em todos os tempos e em todos os espaços da infância. Evidentemente, esse profissional não será um "especialista" no sentido técnico do termo. Será, sim, omnidimensional, multidimensional - pleno como são plenos aqueles que caminham juntos e repartem, a seu modo, a existência dramática que lhes é comum.

O profissional da educação infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância se exige o melhor do que dispomos. Mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. O profissional de educação infantil deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de

saúde, higiene, Psicologia, Antropologia e História, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos. Ter elaborado, maduramente, a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo.

A formação de profissionais de educação infantil, numa visão nova, é prioritária, mas não é suficiente. Todas as outras questões a que me referi no início deste texto deverão ser equacionadas. A par destas definições serão necessários investimentos de grande porte, basicamente na qualificação e dignificação de recursos humanos, infra-estrutura física e equipamentos (todos) e tempo de infância e de relações pedagógicas significativos.

### **Conclusão**

Isto posto, cabe uma conclusão geral.

Precisamos garantir, de direito e de fato, a todas as crianças brasileiras o acesso e a permanência na escola básica (educação infantil e educação fundamental como consta na Constituição de 1988).

Mais que o domínio dos conteúdos básicos, a escola marca pelas relações pedagógicas que proporciona. Deverão ser revistas as relações que a escola estabelece para que o tempo de escola seja um tempo de infância pleno de sentido e desafiador, e as relações sejam simultaneamente significativas e prazerosas, criativas, críticas e inovadoras. O ponto de partida deverá ser a realidade existencial das crianças garantindo sua diversidade e especificidade.

Base para novas propostas será a convicção inabalável de que todas as crianças têm a possibilidade de se desenvolver e aprender, desde que seja resguardada a construção da auto-imagem positiva de todas as crianças. O acesso aos conhecimentos acumulados será enriquecido com a possibilidade da construção de novos conhecimentos para o que a arte, a estética, o belo e o lúdico deverão ser a mediação indispensável.

A escola só será libertadora se possibilitar, na sua prática, a construção da autonomia e da cooperação.

Junto com a nossa luta pela melhoria da qualidade de vida de todo o povo brasileiro, se insere a luta pela melhoria na qualidade de vida dos educadores e das suas condições de trabalho e a luta pela transformação do espaço e do tempo de escola em espaço e tempo de alegria, de prazer e de bem-querer.

### **Bibliografia**

ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Petrópolis: Vozes, 1972.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ANDRADE, Circe M. R. Junqueira. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de M.R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARROYO, Miguel Gonçalves. Trabalho docente como síntese. Belo Horizonte: FAE/UFMG, mimeo.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1993.

BATTRO, Antônio M. *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASILIA, MEC. *Educação Para Todos: A Conferência de Nova Delhi*. Brasília: Ministério de Educação e Desporto, 1994.

CAMPAGNE, Francis. *Le Jouet, l'Enfant, l'Éducateur*. Toulouse: Éditions Privat, 1989.

CAPON, Jack. *Propostas de atividades para educação pelo movimento*. São Paulo: Manoli, 1989.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRAN, Pierre; MARIET, François & PORCHER, Louis. *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Estampa, 1979.

FREINET, Célestin. *Educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974, vol.II.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D' Água, 1993, p.10.

HEYLEN, Jacqueline. *Parlenda, riqueza folclórica*. São Paulo: Hucitec, 1987.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil. Implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LEIF, Joseph & BRUNELLE, Lucien. *O jogo pelo jogo*. Tradução de Júlio César Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar: 1978.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCKESI, Cipriano e. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

LURIA et alii. *Psicologia e Pedagogia II*. Lisboa: Estampa, 1991.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977,

- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é brinquedo*. Sao Paulo: Brasiliense, 19xz.
- OLIVEIRA, Vera Barros de. *O símbolo e o brinquedo*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.) *Educando Infantil: muitos olhares*. Sao Paulo: Cortez, 1994.
- ROÍ G, Arturo André. La dignidad humana y la moral de la emergencia en America Latina. *Mimeo*.
- SANTOS, J. F. *O que é pós-moderno*. Sao Paulo: Brasiliense, 1987.
- SCHIFF, Michcl. *A inteligencia desperdigada, desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Sao Paulo: Summus, 1978.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literarios*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1993.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Sao Paulo: Ed. Manóle Ltda., 1988.
- STEIN, Ernildo. *Órfãos de utopia: a melancolia da esquerda*. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 1993.
- VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Sao Paulo: Leone, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Sao Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WEISS, Luise. *Brinquedos e Engenhocas: Atividades lúdicas com sucata*. Sao Paulo: Scipione

## **CALIDAD EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN CHILE: FACTOR ESENCIAL PARA EL DESARROLLO DE UN CURRÍCULO EFECTIVO Y PERTINENTE**

*Monica de Mesa Contardo '*

### **Introducción**

El tema de la calidad en educación parvularia y de los programas de atención a la infancia planteado a través de este concepto, surgió a fines de la década de los 70 como consecuencia de la separación entre el "deber ser" y el "ser" que se estaba dando en los diferentes centros educativos.

Cuando se revisa la bibliografía existente sobre el tema calidad en el ámbito de la educación parvularia éste está ausente o es tratado muy tranquilamente por los diversos autores especialistas en el tema. No obstante en el último libro de María Victoria Peralta B. ella plantea que aún cuando los clásicos o precursores de la educación parvularia (Froebel, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Agazi) no lo trataron explícitamente estos criterios de calidad, estuvieron siempre presente en ellos, puesto que "la calidad es un factor inherente a la función educativa

### **Criterios esenciales de calidad en lo educativo**

La Educación de Párvulos en Chile, operacionaliza su quehacer técnico-pedagógico en base a cinco criterios de calidad:

1. Actividad del niño
2. Integralidad
3. Participación
4. Pertinencia cultural y
5. Relevancia

Al respecto cabe señalar, que los tres primeros se dieron como una constante en el proceso educativo durante años, situación que en los dos restante fue distinta, pues el referido a pertinencia cultural comienza a ser enfatizado sólo a comienzos del año 1990, y el de relevancia a partir del año 1995.

\* Educadora de Párvulos, Directora regional Metropolitana da Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) - Santiago - Chile.

<sup>17</sup> Peralta, Victoria. *Curriculos educacionales en América Latina Su pertinencia cultural*

<sup>174</sup> Peralta, Victoria. *La calidad de los programas de atención a la infancia latinoamericana .factor esencial para su pertinencia y efectividad*

### **Criterio de actividad constructivista en los procesos educativos de los niños.**

Este aspecto es un factor eminentemente cualitativo que debe guiar el desarrollo de todo currículo parvulario, ya que por medio de él se orienta el concepto de hombre y mujer que todos deseamos favorecer: el de un niño o niña dinámico, con iniciativa, creador, con criticidad; en definitiva un descubridor y realizador que asume su rol protagónico que como ser humano debe tener.

Cuando se plantea que el niño o niña sea activo en el pensar, sentir y actuar, este planteamiento se hace desde una perspectiva constructiva y significativa para su desarrollo, ya que a veces se confunde este criterio con "movilidad" del niño, lo que es propio de la etapa de vida en que está.

Cuando hacemos referencia a una actividad constructiva, estamos haciendo una diferencia con la actividad inherente y muchas veces dispersa del niño y niña, que sin perder el carácter de entretenida, dinámica, contribuya con certeza a ciertos aprendizajes que incidan en logros significativos de tipo afectivo, intelectual o psicomotor.

Este criterio que es fundamental, no es fácil de favorecer y cuenta de ello da el análisis de las prácticas pedagógicas existentes, que no siempre propician el rol activo del niño o niña, sino más bien se caracterizan por ser rígidas, autoritarias, con un concepto reduccionista y restringido del ser humano.

Causales de lo antes expuesto se mencionan entre otras, las siguientes:

- Desvirtualización de las ideas esenciales de lo que implica "currículo activo", al aplicar más bien sus aspectos **formales** que los de fondo.
- Una inadecuada orientación a las familias, monitores o educadores(as), en cuanto a que es esencial de la acción infantil y del juego, para su desarrollo.
- Carencia de publicaciones suficientes que actualicen a la familia y los educadores(as), con un enfoque real sobre los problemas educacionales y posibles caminos de solución.
- Carencia de ciertas condiciones físicas y materiales básicas para la implementación de los currículos activos y/o de poca creatividad para resolver de forma diferente las limitaciones de éstos.
- Existencia de una valoración de ciertos patrones educativos "autoritarios" en ciertos medios sociales y culturales.
- Existencia de normativas educacionales que crean dependencia y coartan la creatividad.
- Falta de confianza de la familia y/o educador en sus posibilidades para superar limitaciones de diferente índole que se presentan en el ejercicio educacional.
- Falta de conciencia en cuanto a que educar no significa "dominar", "manejar a otros", sino: "hacer crecer".
- Falta de conciencia que el desarrollo pleno, personal y racional, depende del desarrollo pleno y digno de todos ; empezando por los educadores.

Una de las consecuencias más importantes de los currículos activos es el fortalecimiento de la autoestima, razón por la cual su implementación como un continuo en todo el sistema educacional, se presenta como fundamental y más aún en el nivel de educación parvularia, cuando se forma la confianza básica y las bases de la personalidad.

Una buena autoestima genera en las personas: iniciativa, seguridad y creatividad, razones más que suficientes para visualizar este primer criterio como básico en todo currículo preescolar formal y no convencional.

### **Criterio de integralidad**

El planteamiento de este criterio supone, por una parte, el que toda acción educativa debe abarcar los diversos aspectos del desarrollo del educando y que para ello son necesarios ajustes e instancias formativas, ya que así va a posibilitar esa vinculación con lo real que no se puede obtener de la acción aislada de un miembro de la sociedad.

En el plan teórico, existen muchas variables aún no del todo despejadas sobre qué es un desarrollo "integral, equilibrado y armónico". De hecho, la pregunta básica pareciera ser, si éste se da como tal, o es un "deber ser" permanente y que nunca se alcanza del todo, pues siempre el medio ambiente natural, social y cultural, más los intereses de cada persona, van privilegiando unos dominios sobre otros.

Junto con este problema, la relatividad de lo que se entiende como "desarrollo integral" de un medio socio-cultural a otro, es un lema que está muy recientemente investigado.

A nivel de áreas de actividad, surge la pregunta sobre si los objetivos y actividades que se favorecen estimulan realmente todos los aspectos dentro de este marco del "ser" y "deber ser" que cada medio requiere ; o será que se repiten indiscriminadamente ciertos modelos supuestamente comunes para todos, como producto de tradiciones educacionales que predominan. Por otra parte, ¿existe realmente un cierto equilibrio entre los

aspectos motores, afectivos, o intelectuales en los currículos que se desarrollan? o ¿se tiende a reproducir el "currículo de escritorio" cargado a las actividades psicomotoras finas, como se evidencia a través de las actividades y materiales que permanentemente se repiten en planificaciones y prácticas?. Realmente la expresión, la música, la creatividad intelectual y artística, tienen un lugar recurrente en los currículos preescolares? o ¿son actividades ocasionales, de relleno o espera entre actividades reiterativas en el plan de la manualidad tradicional?. O lo que es, pero aún, ¿se desarrollarán aspectos realmente significativos que dicen relación con un pensamiento y lenguaje de calidad, que pareciera ser un aspecto tan deficitario, en especial en las poblaciones de sectores pobres?.

Cabe concluir, que la aplicabilidad de este criterio, tiene que ser la labor que cada uno realice en los currículos que implemente, de manera que se rija efectivamente por un cierto equilibrio entre competencias afectivas, motoras e intelectuales y de un adecuado equilibrio de objetivos, actividades, recursos tangibles e intangibles e indicadores de medición, que son los medios a través de los cuales el currículo se desarrolla.

### **Criterio de participación**

Bajo esta denominación, se incluye otro criterio de calidad curricular esencial para el adecuado desarrollo de cualquiera propuesta educacional para párvulos, el de participación permanente de la familia y comunidad, configurando comunidades educativas que tengan como foco común de su actuar, el desarrollo activo e integral del niño y niña.

Este criterio es un llamado a tener siempre presente que *los primeros educadores son los padres* y que ellos siempre deben y tienen mucho que aportar en todo el proceso educacional con sus hijos, porque su rol sobre todo en el plan afectivo y los significados, es irremplazable ; en este rol se sustenta la educación parvularia.

La atención del niño y niña pequeño requiere que concurren todos los agentes involucrados en la comunicad educativa en diferentes aspectos tales como: la salud, la nutrición, la protección, la formación y, en especial, la entrega de amor.

Al respecto, el Dr. Humberto Maturana en su obra "Juego y Amor Fundamentos Olvidados de lo Humano" nos dice "es el amor lo que nos hizo humanos y por ende seres fisiológicamente dependientes de él y al perderse invalida o desarmoniza nuestro bienestar psíquico y somático...". La satisfacción de las necesidades básicas del lactante están muy ligadas al contacto que la madre biológica o sustituía mantenga con él, ya que a través de este hecho se va creando un estrecho vínculo denominado "Concepto de Apego", o sentimiento de "Confianza Básica", (E. Erickson), es decir, el niño establece los primeros vínculos afectivos con los adultos más próximos. Es importante precisar que el incorporarse a un proceso y ser partícipe de él, va más allá de un mero "estar " o un "colaborar en acciones secundarias" como son las de aseo y cuidado; implica una actuación con conocimiento y comprensión del quehacer educativo desde el diagnóstico, la toma de decisiones, su implementación, ejecución y evaluación. Lo anterior, otorga a los padres mejoras en su autoestima, su autogestión, su responsabilidad y búsqueda de soluciones para diversos problemas que la familia popular y media enfrenta.

### **Criterio de pertinencia cultural**

Para el análisis de este aspecto, referido al desarrollo de currículo "apropiados a la cultura", es fundamental definir qué se entiende por cultura, desde un punto de vista antropológico cultural.

Entendemos para tales efectos, que cultura es:

"un conjunto relacionado y acumulativo de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas por una comunidad, en respuestas a un sistema de necesidades y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas en una perspectiva dinámica".

Lo anterior implica que cuando se postula desarrollar un currículo "culturalmente pertinente", se debe hacer en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los grupos humanos e incorporando a la vez, los aportes más significativos del pasado y del presente de la cultura universal.

En la revisión de la praxis pedagógica esta pertinencia ha sido escasa, ya que al analizar las diferentes fuentes en que habitualmente se nutren los currículos en Chile, se detecta que el ámbito cultural que se privilegia preferentemente es el occidental, de clase media acomodada para niños que viven en pobreza.

Por otra parte, al revisar los aspectos sociales que consideran los currículos, se detecta que no es frecuente que estos "captan las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianidad, los estilos de



vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas", razón por la cual los currículos no adquieren significados y relevancias para los distintos niños de los grupos sociales involucrados.

Lo mismo sucede al analizar la forma como se operacionaliza el currículo: en los objetivos, actividades, recursos, procedimientos de evaluación, etc., se visualiza que mayoritariamente se están transmitiendo elementos de otra cultura, siendo lo propio el gran ausente.

Preguntémosnos solamente qué imágenes se le entregan a nuestros niños y niñas en los Jardines Infantiles ; que cuentos, canciones, rimas escuchan y dicen ; qué concepto de niño y niña, hombre y mujer se favorecen: ¿el de su comunidad o aquellos que transmiten los medios de comunicación social y que son tan ajenos a su realidad, atentando por tanto su autoestima?.

En tal sentido, podríamos señalar que:

a) desde el punto de vista del niño y niña:

- es preciso respetar su singularidad y con ello, las diferencias existentes en el medio cultural del que proviene;
- necesita identificarse y pertenecer a una cultura;
- sus aprendizajes se desprenden de situaciones lo más concretas y vivenciales posibles a través del entorno natural, cultural y social que debe proveérselas;
- se debe favorecer la relación entre cada niño o niña y la cultura de su entorno, de tal manera, que se fortalezcan los lazos de valoración y estima de ella.

b) Desde el punto de vista del currículo:

- al vincularse mejor con la realidad, el currículo pierde artificialismo, configurándose como un puente entre la educación familiar y la formal;
- se aprovechan otros recursos: humanos, materiales e intangibles, que habitualmente se desestiman y que son de fácil obtención y significado para los niños y niñas;
- se incorporan un conjunto de aprendizajes que son resultado de énfasis que privilegia cada medio cultural, lo que posibilita conocer mejor cómo llega el niño y de este modo se orienta mejor respecto de los aspectos carenciales que habría que privilegiar.

### **Criterio de Relevancia**

Se refiere a una *adecuada selección de los componentes curriculares importantes y significativos para el niño o niña (objetivos, actividades y procedimientos metodológicos) que respondan efectivamente a sus requerimientos.*

Al observar la planificación curricular o su implementación en forma exhaustiva, se detecta que no siempre apunta a aspectos claves o relevantes en función a la etapa de desarrollo en que se encuentran niños y niñas y que por el contrario, se incorporan aprendizajes bastante secundarios e inherentes.

Para definir qué es aprendizaje relevante para niños y niñas, son muy diversos los criterios los que se conjugan. A veces, puede ser algo "muy entretenido", "muy significativo" "para sus padres o comunidad", sin embargo y sin descartar la validez de estos criterios. Los objetivos seleccionados con sus correspondientes actividades y procedimientos, deben involucrar procesos generadores de actitudes, habilidades, destrezas, etc., que posibiliten transferencias a nuevos aprendizajes es decir, el desarrollo de aspectos que le abran cada vez más posibilidades a los niños y niñas en su etapa presente y futura.

Este criterio, obliga a su vez, a una participación de profesionales especializados y evidencia, lo delicado que es la selección y construcción curricular, a partir de un diagnóstico adecuado de necesidades.

Lo anteriormente expuesto implica, una revisión de las mallas curriculares de las instituciones formadoras de profesionales de la educación parvularia en el sentido de incorporar contenidos y materias que expliciten los criterios de calidad antes señalados, a objeto de no continuar con lo que hasta hoy ha sido la tónica en la formación de educadores : ser especialistas sólo de la cultura filosófica, pedagógica y del saber en general creado en otros ámbitos y a la vez, unos grandes desconocedores del quehacer teórico y práctico creado en el contexto habitual de los niños y niñas que asisten a nuestros Jardines Infantiles.

## **El saber pedagógico en las prácticas educativas**

La Educación Parvularia Chilena se contextualiza en un saber pedagógico propio, pues responde a un conjunto de conocimientos sólidos, esenciales, basados en proposiciones teóricas que el educador logra a través de su quehacer. Es el niño o niña sujeto de sus propios aprendizajes y en quien converge este conjunto de conocimientos esenciales, oportunos y pertinentes del quehacer educativo.

Sabemos además, que el saber pedagógico promueve y selecciona modelos de cultura en un modelo ideal de formación humana, basados en la ética y otras ciencias auxiliares como la biología y la psicología, que nos aportan **información** sobre el desarrollo mental y modos de aprendizaje, en la sociología, ciencia que nos orienta sobre las necesidades de las organizaciones sociales y comunidades locales, en la antropología, que nos brinda antecedentes de nuestras raíces y orígenes culturales, de las tradiciones, leyendas, juegos; y en las políticas institucionales y de gobierno que nos permiten ir respondiendo a las necesidades emergentes de los grupos sociales donde se focaliza la operacionalización de los diferentes programas de atención.

Deseamos promover un saber pedagógico que genere y apoye el surgimiento de diversos énfasis y/o innovaciones curriculares, promoviendo la creación, en los propios establecimientos, de proyectos educativos que mejoren la calidad de los currículos planteados, estando presente además, las investigaciones históricas del pensamiento y acción de los principales educadores fundantes (Pestalozzi, Froebel y otros)

Lo importante es ser capaces de hacer realidad esta práctica pedagógica, pues la tarea de educar a las nuevas generaciones es urgente y vital.

Uno de los paradigmas básicos de la educación parvularia responde a "la necesidad y el derecho que tiene el párvulo a una educación oportuna y pertinente a sus necesidades y características, de manera de aprovechar años fundamentales del desarrollo humano"..., y haciéndonos eco de este saber fundamental, debemos reflexionar constantemente respecto de nuestra práctica pedagógica en la cotidianeidad, en el sentido de saber si realmente nuestro quehacer responde efectivamente a este enunciado.

Siendo ejes centrales de nuestra actividad educativa, cotidiana los niños y niñas, es importante también, el rol fundamental que tiene el Educador de Párvulos ya sea como generador de conocimientos, reflexivo y atento de su quehacer diario, observador - evaluando avances educativos de sus párvulos- en una relación de acogida, comprensión y respeto hacia los niños de ambos sexos, los padres y familiares.

Sólo así, el saber pedagógico de nuestra especialidad será coherente, eficaz y pertinente a los principios fundamentales de la educación parvularia.

## **La praxis en Chile**

En la Junta Nacional de Jardines Infantiles, estos criterios se están implementando a través de Proyectos de Mejoramiento Curriculares creados y desarrollados en los propios Jardines Infantiles, en los que se respetan (o tratan de acercarse lo más posible) los criterios de calidad antes señalados. Es así como vemos a niños cada vez más interesados en conocer y observar al mundo que los rodea, a través de las actividades diversificadas y elegidas por el propio niño de un conjunto de alternativas que se le presentan para lograr los objetivos de aprendizaje relevantes que el educador ha seleccionado de acuerdo a las necesidades y requerimientos de los niños y sus familias.

También los criterios de pertinencia cultural se van asentando en la JUNJI cada vez con mayor fuerza, a través de la participación de los padres en la elaboración del programa educativo, respetando sus deberes populares, y motivándolos para traer ideas y materiales elaborados por ellos para que sus niños aprendan.

El equilibrio en el currículo lo cautela el educador con su equipo técnico de trabajo, a través de sus planificaciones y evaluaciones permanentes que realizan, tanto de los aprendizajes del niño como de todo el quehacer pedagógico.

En la JUNJI hay programas educativos diversos con diferentes aportes educativos involucrados, y cada uno de ellos privilegia que estos criterios de calidad estén presentes en su quehacer diario.

## **Bibliografía**

HERMOSILLA, Blanca. *El Currículo en Educación Parvularia: Una Evidencia del Saber Pedagógico - Su Perspectiva Actual*. II Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia. 1995.

HERNÁNDEZ e, Ester. *El Saber Pedagógico y su Explicitación en la Educación Parvularia*. II Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, 1995.

I Simposio Latinoamericano de Educación Parvularia. *Una Atención Integral Pertinente para los Menores de seis años en América Latina*. Santiago, Septiembre 1993.

MATURANA R., Humberto. *Juego y Amor Fundamentos Olvidados de lo Humano*.

- PERALTA E., María Victoria. *Criterios de Calidad Curricular para la Educación Parvulario en el Chile Actual*. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, Noviembre 1990.
- PERALTA E., María Victoria. *El Saber Pedagógico de la Educación Parvulario en sus Paradigmas Fundantes*. 11 Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, 1995.
- PERALTA E., María Victoria. *El Tema del Cambio en Educación Parvularia: Logros y sugerencias para Innovar*. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, Agosto 1996.
- PERALTA E., María Victoria. *La Calidad de los Programas de Atención a la Infancia Latinoamericana*. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, 1995.
- RISOPATRON, Felipe. *Desarrollo de una Atención Integral Pertinente a América Latina para el Niño Menor de seis años*. I Simposio Latinoamericano de Educación Parvularia. Santiago, Septiembre 1993.

# **Demografia e educação infantil: o tema da infância nos sistemas nacionais de estatísticas e informações**

21

## **MESA-REDONDA**

### **Expositores:**

Fúlvia Rosenberg

Renato Operti

Geraldo A. Nascimento Filho

### **Coordenação:**

Francisco Rojas

# SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Fúlvia Rosemberg<sup>76</sup>

Não existe, no Brasil, um sistema único responsável pelas estatísticas educacionais. Como em outros níveis educacionais, os dados sobre educação infantil são, também, coletados, sistematizados e divulgados pelo Coordenação do Sistema Estatístico da Educação/Ministério da Educação e do Desporto - SEEC/MEC e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. As pesquisas efetuadas por ambas instituições para avaliação da cobertura e do perfil da oferta e do usuário de educação infantil divergem em vários aspectos: na conceituação de educação infantil, na unidade de investigação usada, no processo de amostragem, na periodicidade e abrangência territorial da coleta e nas variáveis selecionadas, entre outros.

## A coleta de dados realizada pelo IBGE

O IBGE tem coletado dados sobre educação infantil de forma sistemática, particularmente para as idades de 5 e 6 anos, através dos censos demográficos (decenais) e das PNADs anuais (Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios). De forma assistemática, questões sobre educação infantil foram, também, incorporadas em pesquisas mais amplas, como na *Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição* (PNSN, 1989) e na *Pesquisa sobre Padrão de Vida* (PPV, 1996).

Nos censos e nas PNADs são três os quesitos que interessam à educação infantil ou à faixa de idade correspondendo, teoricamente, a este nível educacional: qual o curso que a pessoa frequenta, incluindo-se o *pré-escolar* entre as alternativas de curso; qual o curso mais elevado que a pessoa frequentou, ocorrendo, também, a inclusão do *pré-escolar* entre as alternativas; se a pessoa sabe ler e escrever um bilhete simples (indicador de alfabetização), quesito investigado a partir dos 5 anos de idade. Estas informações vêm sendo coletadas a partir do Censo Demográfico de 1980. Até então, a frequência à escola era investigada apenas a partir do ensino fundamental, excluindo, portanto, o *pré-escolar*.

As PNADs, como o nome informa, são pesquisas efetuadas em uma amostra nacional de domicílios, têm abrangência nacional (excetuada a zona rural da região norte), e as informações estocadas permitem, através de tabulações especiais, cruzamentos de variáveis importantes. Desde 1987, as PNADs coletam, de forma sistemática, informações sobre a cor da população, o que constitui variável fundamental no acesso diferenciado à educação em geral e à educação infantil em particular.

Também, a partir de 1987, o processamento das informações coletadas sobre frequência ao *pré-escolar* ultrapassa a idade dos 6 anos: até 1987 processavam-se apenas informações sobre frequência ao *pré-escolar* para crianças até 6 anos de idade; até 1990 processavam-se as informações para a faixa etária entre 5 e 9 anos; as PNADs 92, 93 e 95 estenderam para a faixa de idade entre 5 e 11 anos, o que tem permitido captar o expressivo contingente de crianças com 7 anos e mais, que frequenta creches, *pré-escolas* e classes de alfabetização.

Duas PNADs, no período, são particularmente importantes para a educação infantil: as de 1982 e de 1985. A de 1982 foi acompanhada de um suplemento de educação que contém alguns quesitos sobre educação infantil. O *Suplemento Menor*, que acompanhou a PNAD 85, é um instrumento precioso, e ainda pouco analisado, para construir-se um perfil do usuário de educação infantil nas regiões metropolitanas e no Distrito Federal. Planejado no auge do debate nacional e internacional sobre "crianças abandonadas e de rua" (Ribeiro, s/d), esse Suplemento incluiu perguntas diversificadas sobre a população de 0 a 17 anos. Dentre elas, oito foram destinadas especialmente a descrever "aspectos de guarda e acesso a creches e a estabelecimentos de ensino *pré-escolar* para crianças de zero a seis anos de idade" (IBGE, 1985).

Em 1989, foi lançada a campo a *Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição* (PNSN) que envolveu a colaboração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição - INAN e Instituto de Planejamento Econômico e Social, Ministério do Planejamento - IPLAN/IPEA. Essa pesquisa, realizada em amostra domiciliar próxima à usada pelas PNADs (INAN, 1990), teve por objetivo principal a avaliação do estado de nutrição e de saúde da população. Sob este foco incluiu sete perguntas sobre a educação infantil em dois blocos: no relativo às crianças de 0 a 47 meses (3 anos e 11 meses) e naquele destinado às crianças de 4 a 6 anos. Sua abrangência nacional e a diversidade de variáveis previstas para caracterizar a população permitiriam estudos aprofundados. Porém, foram raros os dados divulgados e analisados sobre educação infantil com base nessa pesquisa.

A conceituação e denominação de educação infantil, principalmente para idades inferiores aos 5 anos, tem variado nos diferentes instrumentos elaborados pelo IBGE. No *Suplemento Educação 82*, perguntava-se se a criança *freqüente estabelecimento pré-escolar*, evidenciando conceituação mais formal. No *Suplemento Menor 85*, perguntava-se se *freqüente algum tipo de creche (domiciliar ou em estabelecimento) ou pré-escolar*, pergunta que pretende abarcar também as modalidades de educação infantil não-formais (creche domiciliar em particular). Portanto, a formulação da pergunta desse Suplemento parece estimular respostas mais abrangentes que as do anterior. Em conseqüência, um aumento nos índices de freqüência à educação infantil no período 82 - 85, calculado a partir dessas fontes, pode decorrer da formulação da pergunta e não, obrigatoriamente, da expansão do atendimento. Por outro lado, a PNSN voltou a usar uma conceituação mais formal que a do *Suplemento Menor 85 (freqüente alguma creche ou maternal atualmente. e freqüente alguma creche, maternal ou pré-escola atualmente?)*, possibilitando uma restrição na abrangência da resposta (exclusão das modalidades não-formais). Em decorrência, uma diminuição do índice de freqüência à creche/pré-escola, calculado com base em dados coletados pela PNSN 89 pode, também, ser atribuída à formulação da pergunta. Haveria, pois, necessidade de reformulação das perguntas que vêm sendo incluídas nos inquéritos, bem como de homogeneizar a conceituação e terminologia usadas.

Essas insuficiências e inadequações nos sistemas de dados sobre educação infantil não são específicas ao Brasil. Em 1994, a Organização para a Educação e Cultura das Nações Unidas - UNESCO, por meio da Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe - OREALC realizou uma reunião para tratar da coleta de informações sobre Educação e Desenvolvimento Humano na América Latina e no Caribe (Kappel, 1994).

Maria Dolores Kappel, pesquisadora do IBGE/DEISO, a partir dessas discussões, sintetizou o que faltaria ser apreendido pela PNAD no que se relaciona à coleta de dados sobre educação infantil: *baixar os limites de idade no pré-escolar (ou não estabelecer limite mínimo inferior); coletar razões de não assistência à creche/pré-escola; tipo de estabelecimento que freqüente (se público ou privado); jornada escolar; gasto familiar em educação; recebimento de merenda; instrução não formal; investigar mais sobre a assistência à pré-escola, principalmente a não formal* (Kappel, 1994, p.76).

Em 1995, trabalho coordenado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto - COEDI/MEC sugeriu ao IBGE incluir, no questionário básico da PNAD, investigação sobre freqüência à creche e pré-escola, sem limite de idade nos dois extremos, visando a captar, não apenas as crianças com menos de 5 anos que freqüentam creches/pré-escolas ou similares, como também aquelas com 7 anos e mais.

O questionário da recente *Pesquisa sobre Padrões de Vida - PPV* - planejada e executada pelo Departamento de População e Indicadores Sociais - DEPI - do IBGE, tendo ido a campo no primeiro semestre de 1996 - contém questões sobre educação infantil formuladas, já, em acordo com as novas diretrizes. A orientação básica do questionário foi tratar creches e pré-escolas como os demais níveis educacionais, não estabelecendo limites etários. Neste sentido, pode ser considerado como o modelo de questionário mais adequado disponível entre nós.

Além dessa orientação básica, um grande número de perguntas prevêm respostas abertas (por exemplo, tempo de permanência diária no estabelecimento de ensino) o que, sem dúvida, constitui opção adequada para se descrever a educação infantil, nível educacional pouco conhecido e apresentando características diversificadas de funcionamento.

A variedade de perguntas contidas no questionário, o tratamento dado à educação infantil e a inclusão de quesito para classificar a cor da população transformam a PPV no melhor instrumento para investigação sobre freqüência e perfil da educação infantil brasileira. É importante atentar, também, para o fato de que talvez seja esta a primeira ação federal que, de fato, tenha integrado a creche no sistema educacional, tratando-a sempre de modo equivalente ao dos demais níveis educacionais. Exemplo a ser seguido não apenas pelos órgãos responsáveis pelos sistemas de estatísticas, mas por todos aqueles que planejam e implementam políticas educacionais.

Em resumo, quanto às informações coletadas e processadas pelo IBGE, podem-se destacar os pontos assinalados abaixo.

**Quanto à extensão:** coleta sistemática de dados sobre freqüência à pré-escola e condição de alfabetizado para a faixa etária dos 5 - 6 anos desde o Censo de 80, incluindo as PNADs realizadas até 1995 e o Censo de 1991; coleta esporádica de dados sobre freqüência à creche e pré-escola para as idades inferiores aos 5 anos (*Suplementos Educação de 1982 e Menor de 1985, PNSN de 1989, PPV de 1996*); processamento de dados sobre crianças entre 7 e 9 anos freqüentando pré-escolar e classes de alfabetização desde a PNAD 1987 até 1990; processamento de dados sobre crianças entre 7 e 11 anos, freqüentando pré-escolar e classes de

alfabetização desde a PNAD 1992; classificação da cor da população desde a PNAD 87; inclusão de outras variáveis sobre o usuário (sexo, idade, rendimento familiar, local de moradia, chefia do domicílio etc).

**Quanto à conceituação:** conceituação imprecisa de frequência à pré-escola, não se tendo certeza se o respondente inclui, ou não, frequência à creche ou classes de pré que funcionam em creches para as idades a partir dos 5 anos; heterogeneidade na conceituação de creche; terminologia variável nos diferentes instrumentos; inadequação de subcategorias (por exemplo, horário de frequência à creche/pré-escola no *Suplemento Menor*).

#### **A coleta de dados feita pelo SEEC/MEC**

Desde 1931, o Brasil dispõe de um serviço de estatísticas educacionais ligado ao Ministério da Educação. Já há alguns anos, a unidade centralizadora dessa atividade, no MEC, é conhecida pela sigla SEEC que, atualmente, abrevia a denominação do Departamento de Estatística Educacional afeto à Secretaria de Informação e Avaliação Educacional - SEDIAE.

Os levantamentos sob responsabilidade do MEC são anuais, de tipo censitário e de preenchimento obrigatório para todas as instituições educacionais, públicas e privadas, identificadas por um cadastro atualizado anualmente. As pesquisas, denominadas Censos de Estabelecimentos de Ensino, abrangem todos os níveis de ensino, com exceção da pós-graduação, incluindo o pré-escolar e as classes de alfabetização. Os questionários são aplicados diretamente, ou enviados pelo sistema de mala direta, às unidades escolares pelas Secretarias Estaduais de Educação que efetuam, também, seu processamento. Cabe ao SEEC a análise crítica dos arquivos recebidos em disquete e a consolidação das informações (Costa, 1994; Brasil, SEEC/MEC, 1996).

A composição dos questionários resulta de planejamento conjunto, envolvendo o MEC, o IBGE e as Secretarias Estaduais de Educação. Em decorrência, os questionários não apresentam sempre o mesmo formato, ocorrendo alterações através do tempo, na conceituação, na introdução ou retirada de variáveis. Por exemplo, em 1993 houve alteração do bloco de investigação sobre o pré-escolar, ocorrendo a agregação dos dados referentes às classes de alfabetização no pré-escolar. As modificações introduzidas nos diferentes censos escolares dificultam, em muito, a construção e análise de séries históricas.

De forma sistemática, dispõe-se de informações sobre estabelecimentos que ministram educação pré-escolar, turmas e turnos, pessoal docente e matrícula de alunos (inicial e final) para todas as unidades da federação, por dependência administrativa (públicas e privada) e localização (rural e urbana). Os censos escolares, por vários anos, desagregavam dados de matrícula por sexo e idade dos alunos. Durante um bom período, eliminou-se a variável sexo, que voltou a ser incorporada no questionário do Censo Escolar de 1996. O questionário do SEEC-MEC nunca incluiu um quesito para classificação da cor do aluno matriculado, empreendimento que, sem dúvida, seria bastante complexo.

Os procedimentos de coleta dos dados do censo escolar merecem uma discussão, tanto no que diz respeito à constituição dos cadastros, quanto na composição dos questionários.

A primeira análise a ser feita quanto à qualidade dos dados coletados pelos censos escolares refere-se à conceituação de pré-escola que conduz à inclusão dos estabelecimentos nos cadastros das Secretarias de Educação. Esta análise é importante para avaliar-se a qualidade do índice de cobertura a que se chega com base na matrícula inicial. Dito de outra forma: a matrícula inicial constitui um bom indicador do número de crianças que frequentam o pré-escolar? O cadastro de pré-escolar, base para a realização dos censos escolares, abrange o universo das pré-escolas brasileiras? A resposta é não: existem estabelecimentos de educação infantil que não são incorporados pelos cadastros estaduais. Isto é, dada a persistência, no país, das trajetórias triplas de educação infantil, com sobreposição de faixa etária (creches, pré-escolas e classes de alfabetização), e dada a ambigüidade na conceituação, é possível sugerir que o cadastro básico não contém o universo de estabelecimentos que oferecem educação infantil. Um exemplo notável no início dos anos 80 provém da expansão da oferta de pré-escola através do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL e do Programa Nacional de Educação Pré-escolar - PNEPE implantado pelas Secretarias de Educação. Em 1982, o MOBREAL atendeu 461.245 crianças e o PNEPE abriu mais 388.000 matrículas. Por serem programas não-formais, as informações não foram computadas pelo SEEC/MEC. Como previa documento do MEC: "a partir de 1984, o SEEC iniciará o levantamento estatístico da Educação Pré-escolar com métodos não formais dando possibilidade de um conhecimento mais abrangente da extensão da Educação das crianças menores de 7 anos" (MEC, 1985c, p. 4).

Na medida em que a legislação em vigor (Lei 5.692/71) é praticamente omissa sobre o atendimento ao pré-escolar, não existem normas nacionais que regulamentem e autorizem o funcionamento de estabelecimentos pré-escolares. Dada a omissão da legislação federal, os Conselhos Estaduais de Educação regulamentam

sobre a questão por meio de pareceres e deliberações, ocorrendo variações intensas na conceituação de educação infantil (inclusão ou exclusão das creches) e na faixa etária coberta por este nível educacional (Thiessen, 1994). A situação tende a se agravar com a delegação de responsabilidades para os Conselhos Municipais de Educação, antes de que se disponha de conceituação nacional consensual e implementada sobre educação infantil.

Como o cadastro consolidado pelo SEEC/MEC não absorve o universo, e como se trata de um universo em mutação administrativa após a Constituição de 1988 (isto é, creches que passam para a administração educacional), fica aleatório atribuir-se significado, ano a ano, à alteração dos índices de cobertura. Persiste como dúvida se a expansão ou retração das matrículas devem-se a alterações no cadastro de estabelecimentos de educação infantil decorrentes da criação ou extinção de novas escolas ou, exclusivamente, de seu registro, ou da "transformação" de classes de pré-escola em classes de alfabetização e vice-versa.

Um exemplo: o Estado do Pará dispunha, em 1992, de 1.838 estabelecimentos que ofereciam pré-escolar, e 4.060 que ofereciam classes de alfabetização; em 1993, o número de estabelecimentos de pré-escolar aumentou para 6.521, porém, o de classes de alfabetização caiu para 261. Computando-se o total de estabelecimentos com oferta de pré-escolar e classes de alfabetização, o aumento observado é, então, menos significativo, passando de 5.898 em 1992 para 6.782 em 1993.

A organização de dados nacionais toma-se, pois, bastante problemática, principalmente para as idades extremas (menos de 4 anos, 6 anos e mais), tendo em vista a diversidade de concepções sobre educação infantil vigentes nas diferentes unidades federadas. Em 1994, a COEDI efetuou uma análise de documentos sobre educação infantil enviados, mediante solicitação, por 17 Conselhos Estaduais de Educação. Como informa a autora do estudo, "*... os documentos estudados, embora refiram-se todos à educação anterior aos 7 anos, possuem várias dessemelhanças. Assim, alguns apontam claramente a faixa etária dos 0 aos 6 anos (AC, CE, DF, MT, PA, PR, SE, SP, RR), outros consideram apenas as crianças de 2 a 6 anos (RS) e outros ainda referem-se genericamente a 'classes de educação pré-escolar' (MS), ou educação anterior ao 1º grau'(TO)*" (Thiessen, 1994, p.4).

Um outro aspecto desafiador, no plano da conceituação de educação infantil, provém das desconhecidas e mal-estudadas classes de alfabetização. A primeira menção à classe de alfabetização encontrada entre os documentos do SEEC/MEC ocorreu no questionário do censo escolar de 1986, que assim a definia: "*Classe de Alfabetização - Conjunto de alunos que são reunidos em sala de aula para a aprendizagem da leitura e escrita, durante um semestre ou um ano letivo, que sejam alunos da 1ª série do 1º Grau. Atenção: este Bloco se destina, exclusivamente, às informações referentes à classe de Alfabetização. Os alunos informados aqui não podem ser contados novamente nem nos dados da Educação Pré-Escolar nem nos do Ensino do 1º grau*" (Brasil, MEC/SG/SEEC, 1986, p. 13, grifo meu).

Erro de impressão, ou não, a partir do questionário seguinte, e nos subseqüentes, a formulação inclui um *nao*: "*Classe de Alfabetização - Conjunto de alunos que são reunidos em sala de aula para a aprendizagem da leitura e escrita, durante um semestre ou um ano letivo, que não sejam alunos da 1ª série do 1º Grau* (grifo meu).

O questionário de 1994 traz uma novidade: no campo 23, que investiga a matrícula inicial por idade segundo o período (equivalente a série), foi criada uma categoria: "*3º período/CA - repetentes - alunos que já freqüentavam o 3º período/C A no ano anterior*" (Brasil, MEC/SAG/CPS/SEEC, 1994, p. 13, grifo meu). Informação semelhante também foi prevista no questionário de 1996 no mesmo campo (matrícula inicial por período e ano de nascimento), abrindo-se espaço para a categoria *alunos que já freqüentaram o CA. (Classe de Alfabetização) no ano anterior* (Brasil, SEC/MEC, 1996, Bloco 4).

Uma tentativa de levantamento da conceituação efetivamente usada para preenchimento do questionário do censo escolar, realizada para fins deste trabalho junto aos serviços de estatística das secretarias estaduais de educação (abril de 1996), foi pouco elucidativa: dos 22 questionários enviados, retornaram 50%, repetindo, de um modo geral, conceituações equivalentes àquelas contidas nos questionários do censo escolar.

Um estudo mais exaustivo das classes de alfabetização vem sendo feito pela COEDI/MEC no contexto do *Diagnóstico sobre Educação Infantil* preparado para o n Simpósio Nacional de Educação Infantil (Vieira 1996b). A análise das respostas aos questionários enviados a secretarias estaduais e municipais de educação e assistência social evidenciam a mesma diversidade de conceituação, objetivos e funções das classes de alfabetização, especialmente quanto a sua articulação com o ensino fundamental. Assim, algumas secretarias municipais de educação conceituam as classes de alfabetização como turmas intermediárias entre o pré-escolar e o ensino fundamental, onde as crianças aprendem a ler e a escrever, havendo critérios escolares (e não apenas etários) para o ingresso no ensino fundamental. Por exemplo, respondendo à pergunta 50 do



questionário preparado pela COEDI/MEC (*Há critérios para o acesso à primeira série do 1º grau? Quais são?*), a Secretaria Municipal de Parnaíba (Piauí) informou: *Crianças provenientes das classes de alfabetização que demonstrarem um aproveitamento de no mínimo 60% dos conteúdos ministrados* (Vieira, 1996b).

Os questionários do censo escolar, no que diz respeito à pré-escola e às classes de alfabetização, sofreram três grandes modificações a partir de 1986. A introdução de um bloco para coletar dados sobre classe de alfabetização ocorreu em 1986 e se manteve até o questionário aplicado em 1994. Os questionários aplicados em 1994 e 1995 trataram do pré-escolar e das classes de alfabetização em bloco, separação que voltou a ocorrer no questionário de 1996. Um analista desatento às notas metodológicas introdutórias da *Sinopse Estatística Educação Pré-escolar: Censo Educacional de 1994* (Brasil, MEC/SEDIAE/SEEC, 1996), ao analisar a tabela 1.5, poderia concluir por um crescimento de 39, 2% nas matrículas iniciais e por uma alteração no perfil etário, alterações numéricas que dependeram, exclusivamente, como vimos, da modificação na conceituação do pré-escolar, incluindo, naquele ano, também, as classes de alfabetização.

Além da sugestão de que os dados sejam, pelo menos, coletados da forma mais desagregada possível, seria conveniente que o SEEC/MEC esclarecesse, no próprio corpo das tabelas (por exemplo, no cabeçalho), a conceituação empregada. Este exemplo ilustra bem a inadequação, quase sempre observada, de estudos comparados internacionais com base em indicadores educacionais, a não ser que o pesquisador esteja absolutamente familiarizado com idiosincrasias e variabilidade das conceituações nacionais.

Os questionários aplicados nos diferentes censos escolares variaram, também, com respeito às variáveis pesquisadas. O questionário aplicado no período 1986 - 1989 incluía oito variáveis para pré-escolar e quatro para classes de alfabetização (Quadro 1.2).

Pelas análises efetuadas pode-se concluir quanta cautela é necessária para se interpretar estatísticas sobre educação infantil. Pode-se, também, perceber significados incorporados às modificações nos questionários do censo escolar. As últimas modificações introduzidas, principalmente no que diz respeito à inclusão de *períodos* e à figura da *repetência*, sugerem uma modificação sub-reptícia na concepção de educação pré-escolar, aproximando-a do ensino fundamental: parece estar-se introduzindo, na pré-escola brasileira, a seriação por meio dos períodos e da cultura da repetência do ensino fundamental.

Como se tem afirmado, "as informações relativas ao atendimento à criança de zero a seis anos apresentam precariedade tanto no que tange à qualidade quanto à atualidade dos dados (...) É essencial que as mesmas sejam divulgadas, possibilitando o controle, por parte da sociedade, da gestão das políticas públicas implementadas pelas diferentes instâncias de governo" (Brasil, COEDI/MEC, 1993, p. 26). Um dos maiores problemas que se enfrenta decorre, exatamente, da inexistência de um sistema integrado de estatística sobre educação infantil.

Como vimos, as informações consolidadas pelo sistema SEEC/MEC, coletadas pelos censos escolares junto aos estabelecimentos de ensino, são restritas ao universo de estabelecimentos investigados. A ausência de informações sobre o universo de estabelecimentos de educação infantil é tanto mais acentuada, quanto menor for a faixa de idade do usuário, pois aí encontramos, quase que exclusivamente, as creches que, em muitas regiões do país, podem não ser registradas em nenhum órgão governamental. Quanto ao sistema de creches, vale a pena lembrar, ainda, a dificuldade de acesso aos berçários/creches de empresa, sobre os quais praticamente nada se conhece (Gragnani et al, 1989).

As informações geradas pelo IBGE, através dos censos demográficos e de outras pesquisas, são coletadas junto ao usuário que responde se a criança freqüenta, ou não, qualquer tipo de estabelecimento de educação infantil. Nesse sentido, sua abrangência é maior, pois considera o universo de estabelecimentos usados, mesmo que não sejam licenciados ou cadastrados.

A Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição - PNSN - de 1989 permitiu que se observasse uma discordância acentuada entre os dados coletados por ambas as fontes, sendo mais acentuada aquela referente ao grupo de idades mais jovem (Tabela 1.3). Esta discordância dificulta a elaboração de estimativas sobre a cobertura, questão discutida a seguir.

É o indicador de cobertura o que apresenta maior dificuldade de cálculo, pois ocorre, no Brasil, uma defasagem entre a idade legal e a idade real de freqüentar a educação infantil e fundamental. Como o índice de cobertura constitui um indicador importante para a definição de metas de políticas educacionais relativas à expansão do atendimento, deve-se velar para que sua construção não induza a diagnósticos inadequados.

O índice de cobertura é calculado através da fórmula  $A/B \times 100$ , onde A representa o número de matrículas/pessoas naquele nível de ensino/educação e B, o contingente de pessoas que deveria freqüentar aquele nível de ensino/educação. Assim, de modo simplificado, o índice de cobertura da educação infantil

tem sido habitualmente calculado: A, frequência/matrículas em educação infantil; B, população de zero a seis anos.

Ora, se o cálculo do índice de cobertura é usado como instrumento para avaliar o quanto e necessário expandir o atendimento no país, deve-se considerar que:

- dentre as crianças de 5 e 6 anos, além das que estão na pré-escola, um número significativo já se encontra no ensino fundamental;
- dentre as crianças que estão na pré-escola, um número significativo delas tem 7 anos ou mais;
- existem, no país, as classes de alfabetização que também acolhem crianças tendo menos de 6 anos e 7 anos ou mais;
- há fortes indícios de que as crianças com idade inferior a 4 anos são raramente captadas pelo cadastro dos censos escolares.

Nesse sentido, parece-nos inadequado construir-se índices de cobertura que:

- considerem o atendimento de crianças até 6 anos apenas em estabelecimentos de educação infantil;
- sejam calculados com base em dados de matrícula inicial dos censos escolares para toda a faixa de zero a seis anos;
- desconsiderem as faixas de idade acima dos 6 anos que frequentam a educação infantil;
- desconsiderem as crianças de 5 e 6 anos que frequentam o ensino fundamental.

Isto dito, pode-se concluir que, de modo geral, os índices de cobertura em circulação no país tendem a subestimar o atendimento educacional (educação , infantil e ensino fundamental) para as crianças de até 6 anos de idade e a descuidar-se da inadequação (ou não sincronia) idade/grau para crianças com 7 anos e mais, que frequentam estabelecimentos de educação infantil.

A construção de índices de cobertura, com base em dados de matrícula inicial dos censos escolares, enfrenta um outro problema: a agregação das idades prevista nos questionários do censo escolar para o pré-escolar, classe de alfabetização e ensino fundamental (Quadro 1.3).

Ou seja, nas faixas de idade que interessam simultaneamente a esses três níveis educacionais (possivelmente dos 5 aos 11 anos), apenas em duas delas (6 e 7 anos) dispõe-se de dados sobre, pelo menos, dois níveis educacionais e, para nenhuma delas, sobre os três níveis educacionais.

Enquanto não se dispuser de dados sistemáticos e periódicos coletados pelo IBGE para as idades anteriores aos 5 anos, devem-se usar diferentes fontes e índices de cobertura, reorganizados por faixas etárias e níveis educacionais.

A construção de índices de cobertura para o período intercensitário (1980-1991) enfrenta mais um outro obstáculo: o viés nas estimativas sobre a população brasileira corrigido pelo Censo de frequentou 1991. Como se sabe, os resultados do Censo de 1991 indicaram que a população brasileira seria menos numerosa que aquela que vinha sendo estimada através das PNADs. Portanto, para o período considerado, os índices de cobertura relacionando dados colhidos por fontes diversas (matrícula inicial através do SEEC/MEC e população infantil através do IBGE) tenderiam a ser subestimados, na medida em que foi usada como base uma estimativa de população acima da real. Em decorrência dessa mesma tendência à queda de natalidade no Brasil, que afeta mais imediatamente a pirâmide etária em sua base (crianças menores), a interpretação do aumento do índice de cobertura da educação infantil deve levar em consideração, simultaneamente, a expansão do atendimento e a diminuição da população de crianças de até 6 anos de idade.

Além das dificuldades apontadas, podem-se destacar outros problemas mais recorrentemente assinalados em estudos com base em estatísticas educacionais.

- Morosidade da coleta, do processamento e divulgação dos resultados (Costa, 1994). Antes, porém, de efetuar-la é necessário esclarecer que o usuário de informações sobre o pré-escolar consolidadas pelo SEEC/MEC deve estar atento a três problemas observados nos últimos dados publicados.
- Exploração relativamente pobre dos dados disponíveis, constatação esta particularmente válida para as estatísticas sobre educação infantil. Por exemplo, dados coletados pelo *Suplemento Educação* da PNAD 82 sobre educação infantil permanecem, até hoje, quase que inteiramente inexplorados.
- São raras, no Brasil, as informações coletadas de forma sistemática, de modo a permitir avaliação quanto à qualidade do atendimento oferecido. A maioria dos quesitos pesquisados por ambas instituições referem-se ao padrão de cobertura, permitindo avaliar, quase que exclusivamente, a extensão da oferta e as condições de acesso ao sistema por diferentes segmentos da população.
- Nem sempre as unidades federadas enviam as informações pontualmente, ocorrendo, muitas vezes (nesta década, principalmente para os anos de 90, 91 e 92), a repetição da última informação estadual coletada;
- o Censo Escolar de 1990 é bastante falho, carecendo de informações sobre seis unidades da federação;

- ocorrem, algumas vezes, erros na transcrição da informação para as *Sinopses Estatísticas*, publicações do SEEC/MEC que divulgam, anualmente, os resultados dos censos escolares. No período coberto por esta pesquisa encontramos erro notável na transcrição da informação sobre o número de estabelecimentos pré-escolares existentes no Estado de São Paulo nas Sinopses de 1992 e 1993. Acrescentaram *dez mil unidades*, afetando o total de estabelecimentos existentes no território nacional. Por esta razão, sempre que possível, foi dada preferência, neste estudo, a processamentos especiais fornecidos em disquete diretamente pelo SEEC/MEC.

Em resumo: o estado de coleta, processamento, consolidação e divulgação de informações sobre educação infantil no Brasil é ainda passível de críticas, devendo, com certeza, ser aprimorado, pela incorporação de sugestões dos diferentes usuários. Três sugestões parecem, no momento, factíveis a curto prazo: o emprego de terminologia e conceituação precisas, consistentes e compartilhadas entre os diferentes órgãos coletores de dados (SEEC/MEC e IBGE); a incorporação, pelo cadastro do censo escolar (SEEC/MEC), das instituições que atendem crianças em educação infantil, conveniadas com a Secretaria de Assistência Social do Ministério de Previdência e Assistência Social - SAS/MPAS; a introdução de variáveis para avaliação da qualidade do atendimento.

Com efeito, a Secretaria de Assistência Social - SAS continua repassando verbas às creches que eram conveniadas com a extinta Legião Brasileira de Assistência - LBA. Atualmente, a SAS estabelece convênio com 5.767 estabelecimentos de educação infantil, distribuídos em 3.402 municípios brasileiros (Fonte: SAS/MPAS, 1996). Não se sabe quantas e quais dessas creches integram o cadastro do SEEC/MEC. Um primeiro passo para a incorporação das creches ao sistema educacional, no nível federal, poderia ser dado com a inclusão dos estabelecimentos conveniados pela SAS ao cadastro do SEEC/MEC que passaria, então, a coletar dados, também, desses estabelecimentos que recebem verbas públicas.

Esporadicamente, o questionário do censo escolar (SEEC/MEC) e das pesquisas específicas realizadas pelo IBGE (Suplemento Menor da PNAD 85, PNSN, 89) incluíram questões que possibilitam construir alguns indicadores, mesmo que rudimentares, para a avaliação da qualidade do atendimento em educação infantil. A recente e importante, discussão sobre avaliação da qualidade do sistema educacional brasileiro deve incorporar, também, a educação infantil, adequando-se às especificidades desse nível educacional.

**QUADRO 1**  
**CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS REALIZADAS PELO IBGE**  
**QUE COLETARAM DADOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL**

PESQUISAS	ANO/ PERIODICIDADE	ABRANGÊNCIA TERRITORIAL	PERGUNTAS QUESITOS	FAIXA ETÁRIA	INVESTIGAÇÃO DE COR
PNADSde 1979 até 1986 (corpo)	anual	Território nacional e/ exceção de zona rural da região norte	. freqüenta pré-escolar . freqüentou pré- escolar . alfabetização	5 c 6 anos	não
PNADSdc 1987 a 1990 (corpo)	anual	a mesma	as mesmas	5 a 9 anos	sim
PNADS 92. 93 e 95	anual	a mesma	as mesmas	5 a 11 anos	sim
Suplemento Educação PNAD 82	1982	a mesma	. freqüenta pré-escolar . pagamento	zero a seis anos	sim
Suplemento Menor PNAD 85	1985	Regiões metropolitanas e Distrito Federal	. freqüenta creche/pré- escolar . desde que idade freqüenta . porque não freqüenta . tipo de creche/pré- escolar . horário que freqüenta . pagamento . principal pessoa que cuida	zero a seis anos	sim
PNSN	1989	Território nacional e/ exceção de zona rural da região norte	. freqüenta creche/maternal/ pré-escola . horário entrada . horário saída . pública ou particular . gratuidade . refeição gratuita	zero a seis anos	sim
PPV	1996 campo	Território nacional com exceção da zona rural da região norte	. creche e pré-escola tratadas como os demais níveis educacionais	toda a populaçã o	sim
Censos	1980 1991	Território nacional	. freqüenta pré-escolar . freqüentou pré- escolar . alfabetização	5 e 6 anos	sim

**QUADRO 2**  
**VARIÁVEIS INCLuíDAS NOS QUESTIONÁRIOS DOS CENSOS ESCOLARES**

1986-1996

ANOS	PRÉ-ESCOLAR E CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	IDADES	FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR	AUXILIAR PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR	TORNOS	PERÍODOS	SEXO	OUTRAS
1986	desagregada	PE*: -4,4,5,6,+6 CA*: -6,6,7,+7	PE: sim CA:não	tipo remuneração capacitação	tempo parcial tempo integral	não	não	PE: entidade mantenedor a CA: OE
1987								
1988								
1989								
1990	desagregada	PE: -4,4,5,6,+6 CA: -6,6,7,+7	PE: sim CA:não	tipo capacitação	4 turnos + tempo integral	não	não	não
1991								
1992								
1993								
1994	agregada	-4,4,5,6,7,+7	PE: sim CA:sim	não	4 turnos + tempo integral	1º, 2º, 3º/CA, 3º/CA repetência	não	não
1995								
1996	desagregada	ano de nascimento: antes de 1987, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, após 1992	PE: sim CA:não	não	. início . término	1º, 2º, 3º, CA, alunos que já frequentaram CA no ano anterior	sim	não

\* PE - Pré-escolar; CA - Classe de Alfabetização.

**QUADRO 3**  
**AGREGAÇÃO DAS IDADES NOS QUESTIONÁRIOS DO CENSO ESCOLAR**  
**POR NÍVEL EDUCACIONAL**

NÍVEL EDUCACIONAL	IDADES PREVISTAS										
	-4	4	5	-6	6	+ 6	-7	7	+ 7	8	9
pré-escolar	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
classe de alfabetização	-	-		+	+	-	-	+	+		-
educação fundamental	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+

**TABELA 3**  
**COMPARAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE CRIANÇAS (zero a seis ANOS) FREQUENTANDO CRECHES/PRÉ-ESCOLAS (IBGE) E DE MATRÍCULAS INICIAIS NO PRÉ-ESCOLAR (SEEC/MEC), POR GRUPOS DE IDADE. BRASIL, 1989**

GRUPOS DE IDADE	DE CRIANÇAS (0 A 6 ANOS) FREQUENTANDO ESCOLAS IBGE (I)	MATRÍCULAS INICIAIS EM ESCOLAR* SEEC/MEC (S)	% PRE- (S/I)
menos de 4 anos	661.851	331.599	50,1
4 a 6 anos	3.229.061	2.811.412	87,1

\* Excluídas as matrículas iniciais nas classes de alfabetização.

Fontes: IBGE (PNSN.89)

MEC/S PE/SEEC (89, processamentos especiais).

**EL AJUSTE DE LA ENCUESTA DE HOGARES PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS DE INFÂNCIA**

*Renato Operti<sup>177</sup>*

**Introducción**

En los últimos años, se asiste a una creciente preocupación por conocer los problemas de la infancia a partir de la generación y utilización de estadísticas. En gran medida, la necesidad y el deseo de obtener mediciones más o menos confiables impone un fuerte dinamismo a las tareas de sistematizar y hacer comparable la información producida en diferentes fuentes, con propósitos, que en muchos casos, son disímiles.

Paradójicamente, pasamos rápidamente de aseverar la falta de información y la imposibilidad de elaborar diagnósticos y propuestas, a la existencia de aluviones de información sin mayor orden conceptual y, menos aún, con capacidad efectiva para procesar y analizar.

Detrás de las dificultades y/o potencialidades de estos ciclos de pesimismo y optimismo, subyacen una serie de interrogantes que no han sido suficientemente abordadas. Entre otras, nos importa mencionar: el rol de las estadísticas en función de los modelos de desarrollo económico-social y, al nivel de bienestar alcanzado por la población, la utilización de las estadísticas en el diseño de políticas públicas; la función de los sistemas de información en los procesos de tomas de decisiones a diferentes niveles, y la articulación entre información global y sectorial.

<sup>177</sup> Sociólogo y Master en Investigación Educativa. Se desempeña como Especialista Seccional en Programas en Educación del BID en Uruguay.

En esta ponencia, nos proponemos discutir el rol que se espera podrían cumplir las estadísticas elaboradas a partir de la Encuesta de Hogares, en el seguimiento y la evaluación de la situación social del país. Se incluye una discusión metodológica sobre los instrumentos para el seguimiento de la situación social y su compatibilidad con el desarrollo social relativo del Uruguay, en orden a una eventual recreación (en orientación y estructura) del instrumento de colecta - Encuesta de Hogares - que diera lugar al diseño de indicadores potencialmente más aptos para un seguimiento relevante de situación social.

### **De la selección de indicadores para el seguimiento de la situación social**

Sin el afán de ser exhaustivos y mucho menos novedosos, intentaremos discutir en torno a los alcances del concepto de seguimiento de situación social. Así, aquella se realiza a efectos de:

- a. caracterizar el estado de una sociedad dada, especialmente en aquellos componentes que hacen a la convivencia y supervivencia en sentido amplio;
- b. identificar las eventuales asimetrías entre grupos, agregados e individuos, que derivan en conflictividades evidentes o potenciales;
- c. realizar juicios de valor de la situación presente, urgando en causalidades derivadas tanto de variables endógenas como exógenas del pasado;
- d. anticipar, para el corto y mediano plazo, el *set* de escenarios futuros alternativos esperables a partir de la incidencia voluntaria en variables endógenas y del ejercicio de pronóstico en el comportamiento de las variables exógenas, y
- e. tomar decisiones en orden a direccionar el desarrollo social hacia aquel escenario caracterizado y valorado en el óptimo accesible.

Naturalmente que el único sustento racional para acometer las actividades implícitas en los puntos *a* al *d* es, precisamente, el de tomar decisiones en sentido amplio.

En esta misma línea, una decisión será racionalmente fundada:

- por un lado, en la medida que adecuó con el ejercicio anticipatorio (punto *d*) y derivado de una valoración ajustada a algún modelo óptimo (eludiendo explícitamente la discusión en esta instancia de que éste sea consensuado o no);
- por otro lado, por el realismo en la accesibilidad al escenario alternativo óptimo que viene dado por las restricciones derivadas de recursos escasos y cuya asignación son en definitiva el objeto de la decisión.

Al mismo tiempo, el ejercicio anticipatorio que se señala será más o menos correcto en la medida que obedezca a causalidades suficientemente probadas. Tales causalidades (evidentemente sometidas a permanentes *tésteos*) conforman un modelo interpretativo más o menos acabado que nos permite realizar los juicios de valor que se incluyen en el punto *e*.

Por último, las acciones contenidas en los puntos *a* y *b*, con el cometido de caracterizar la convivencia e identificar asimetrías entre grupos e individuos, serán los insumos necesarios para el ejercicio contenido en el punto *e*.

A la hora de testar y seleccionar indicadores, la tarea refiere justamente a economizar el esfuerzo que suponen las actividades derivadas de los puntos *a* y *b*, dado que las mismas son esencialmente administración y uso de información (la que en términos prácticos es siempre infinita).

Dado que, como se expresó, las instancias *a* y *b* justifican en orden al punto *e* (pasando naturalmente por las fases *c* y *d*), aquella economía de información también será relevante a los contenidos estrictos del agente tomador de decisiones al que sirven.

Por otro lado, y consistentemente con lo expresado, la última instancia el *tésteo* y selección de un *set* de indicadores podrá ser realizado únicamente en función de modelos interpretativos de causalidad y modelos sociales óptimos.

Así, y en conclusión, la mayor o menor validez de un indicador de seguimiento, vendrá dada:

- en *términos prácticos* por la economía de información que suponen para la caracterización de una situación dada,
- en *términos explicativos*, por el modelo interpretativo que se utilice, y,
- en *términos ideológicos*, por el servicio a la toma de decisiones asociada.

### **La fijación del nivel de decisión relevante**

Como se argumentaba en el párrafo anterior, la selectividad en la información depende del nivel de decisión al que ésta sirve.

Más aún, cuando el instrumento tiene una fuerte restricción por el volumen de información que ya recoge (casi 90 preguntas, de las cuales 16 son comunes a todos los integrantes del hogar, las restantes son dirigidas a cada individuo ).

Cuando se tiene un poderoso instrumento de colecta de información para el seguimiento de la situación social del tipo de la encuesta continua de hogares, con alta representatividad a nivel nacional y de grandes agregados geográficos (Montevideo e Interior Urbano), y una experticia institucional para su administración largamente resaltable, resulta imperativo fijar con precisión el nivel de decisión principal al que sirve<sup>171</sup>.

Las propias características del instrumento, relevando información primaria a nivel de hogares, lo categoriza como uno que intenta aproximar la situación desde "el lado de la demanda"<sup>180</sup>. Tal condición, lo transforma de suyo en uno de información privilegiada, en la medida que todo objetivo finalístico de política social tiene que ver con los niveles de satisfacción del(los) agregado(s) social(es).

La doble condición de la encuesta continua de hogares, en términos de representatividad de la muestra y colecta de información primaria del "lado de la demanda", implican que el nivel de decisión al que debe servir tiene que encontrarse en el de mayor responsabilidad en materia de bienestar social .

### **La trayectoria del desarrollo social**

A grandes trazos, podríamos especular que el desarrollo de la vida en sociedad pasa por tres fases:

- la organización para la satisfacción de necesidades universales poco diferenciadas;
- la organización para la superación de asimetrías en la satisfacción de necesidades poco diferenciadas de agregados sociales en rezago y/o la incorporación en agenda de nuevas necesidades universales progresivamente diferenciadas;
- la organización para la superación de asimetrías entre agregados en la satisfacción de necesidades progresivamente diferenciadas<sup>18n</sup>.

La señalización de fases no significa que verificada una se pase a la siguiente, sino que todas (y de hecho así ocurre) coexisten. Probablemente sí es de esperar en el desarrollo social mayores esfuerzos en una de ellas y, en etapas secuenciales, en el inicio por un proceso de incorporaciones. Pero simultáneamente, el modelo propuesto, en esencia dinámico, no desconoce la progresiva complejización de los espacios que ocupan cada una de las fases<sup>183</sup>.

Así, el posicionamiento estratégico<sup>184</sup> de una sociedad dada, en términos de política social dependerá del grado de madurez en su desarrollo. En este sentido, en una sociedad donde no se han superado problemas elementales de alimentación y donde se verifican graves problemas de mortandad por hambrunas, la

Vale decir que en un hogar de cuatro integrantes, donde todos estén ocupados y perciban ingresos, el entrevistador releva 312 preguntas.

<sup>179</sup> Se menciona el nivel de decisión principal en la medida que se reconoce que subsidiariamente la información colectada puede ser del utilidad - como de hecho ocurre - para actores diversos a los originalmente previstos.

<sup>180</sup> En categorías dicotómicas, podríamos clasificar información del lado de la demanda y del lado de la oferta. En el primer caso, clasificarían los datos que informan respecto a resultados en sentido amplio (tal amplitud refiere a que pueden o no ser resultado de acciones voluntarias sobre variables endógenas), en el segundo, los que informan respecto a operaciones (básicamente sobre la performance actual y esperada de la acción sobre variables endógenas).

<sup>181</sup> En la actual organización institucional del país, a nivel de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto.

<sup>182</sup> Este apartado se apoya en el enfoque estratégico de políticas sociales contenido en el informe "Evaluación del Plan de Acción en favor de la Infancia: UNICEF/FAZ - 1995.

<sup>3</sup> En tal sentido, para una sociedad dada, la solución de problemas de alimentación básica comportaría una organización del tipo de la primera fase. Inicialmente, para dicha sociedad la incorporación de programas de alfabetización de corte universal, correspondería a un espacio de la segunda fase, vale decir, una necesidad universal poco diferenciada y un satisfactor diferenciado. En la medida que tal sociedad alcance una mayor madurez social relativa, probablemente el segundo componente señalado corresponda al espacio que ocupa la primer categoría.

<sup>184</sup> Se utiliza el termino estratégico en su doble acepción de relevancia y de alcance para el mediano plazo.



organización de las cosechas (trigo, maíz, etc.) y distribución de alimentos resulta una categoría privilegiada en términos de posicionamiento estratégico (tratándose, en los términos que hemos descrito de una fase de organización para la satisfacción de necesidades universales poco diferenciadas).

### **Del bienestar social**

En el apartado II, se menciona que la selección de indicadores se realiza a efectos de tomar decisiones y que estas se asocian a la elección de un óptimo posible, en función de algún modelo y de los recursos disponibles.

Nos detendremos en una breve discusión sobre aquello que señalamos como "modelo", sobre el que confrontamos escenarios alternativos a efectos de seleccionar un óptimo.

En el caso del Uruguay, con un grado de desarrollo social relativo elevado, parecería que el énfasis derivado de posicionamientos estratégicos alternativos, estaría pautado por decisiones de política social en orden a la segmentación de la población beneficiaría y el diseño de satisfactores progresivamente especializados.

Seguramente, ese "modelo" de vida en sociedad resulta con mucho más implícito que explícito y refiere a aspectos sobre los que en mayor o menor medida creemos estar la mayoría de acuerdo. Aunque nos parezca ocioso, señalamos que tal modelo no es inmutable y resulta de una relativa convergencia de expectativas colectivas, aspiraciones, etc., en esencia cambiantes.

Cuando hacemos uso del citado "modelo" en la toma de decisiones para el direccionamiento de políticas sociales, inevitablemente podemos cometer el error (y de hecho lo cometemos) de disenso entre lo que el decisor entiende por condiciones prioritarias que hacen el bienestar (pautado por un modelo la más de las veces oscuro) y lo que es propiamente el bienestar.

Existen, y de hecho se utilizan, condiciones normativas que predicen y caracterizan un presunto estado de bienestar. Al caso, el costo de una nutrición edecuada para la confección de una canasta de alimentos y la fijación de una línea de indigencia, la cantidad de controles pediátricos necesario, etc.

Sin embargo, a todos nos consta que tales condiciones normativas no son sino aproximaciones pragmáticas para el decisor y el operador de políticas sociales, las cuales pueden disentir en poco o en mucho en relación al bienestar propiamente dicho.

Tal posibilidad de disenso, se nos ocurre consistentemente con el modelo de desarrollo social descrito, aumenta conforme se alcanzan estados de mayor madurez relativa (vale decir, en la medida que se complejiza la vida social).

En este sentido, la posibilidad de acierto aumenta en la medida que decidamos en función de necesidades universales poco diferenciadas, y la de error en el sentido contrario<sup>1</sup>.

Las reflexiones anteriores nos llevan a la eventualidad de recrear el objetivo de la encuesta de hogares en función del estado de madurez social relativa de la sociedad nacional, dado que resulta inmediato concluir que,

Las potencialidades de indicadores objetivos que señalen divergencias en relación a las condiciones del bienestar social, en orden a la toma de decisiones de política, decrecen conforme es mayor el desarrollo social relativo y en tanto el bienestar deba disociarse de categorías objetivamente normatizadas que lo caractericen

### **Conjugar un macro y un microseguimiento**

Si se tiene en cuenta que los escenarios alternativos de política social en el Uruguay

- se alejan de condiciones universales normatizadas y relativamente consensuales;

La posibilidad de acertar con un programa de alimentación donde existen fuertes indicios de hambre es mayor que en el caso de un programa para adecuar la infraestructura urbana que otorgue mejores condiciones de circulación y convivencia a los minusválidos en contra de uno de extensión de parques con juegos infantiles.

<sup>186</sup> A modo de ejemplo, la potencialidad de dos de los más clásicos indicadores de bienestar social del "lado de la demanda" y consecuentes con modelos normatizados altamente consensuales como son la tasa de mortalidad infantil y la de alfabetización (para salud y educación respectivamente), pierden progresivamente relevancia en entornos de mayor madurez social relativa. En tal sentido y aplicados al caso uruguayo, podríamos señalar para el primero de los citados algún protagonismo en el mediano plazo y una casi absoluta ociosidad para el segundo.

- cuentan con nuevos y más especializados satisfactores diferenciados que se ponen a disposición de la sociedad;
  - discriminan en orden a grupos poblacionales progresivamente segmentados;
  - nos enfrentamos a la necesidad de compatibilizar los sistemas de información de seguimiento global (al caso la encuesta de hogares), con los instrumentos de colecta de información de seguimiento específico.
- Simultáneamente, si bien resulta indudable la necesidad de sistemas de información que hagan posible el microseguimiento por segmentos y satisfactores<sup>187</sup>, también resulta una consecuencia natural que las medidas (en particular los indicadores) de satisfacción y bienestar social (macroseguimiento) deberán disociarse progresivamente de condiciones normatizadas.

En este caso, mediante la incorporación en la encuesta de hogares, e su eventual sucedáneo, de componentes exploratorios en actitudes, motivaciones, percepciones y comportamientos que tiendan a globalizar el seguimiento social y, paralelamente, permitan recrear sistemáticamente el modelo social prevalente.

## **Conclusiones**

### **Del análisis cuantitativo**

Como conclusión del análisis cuantitativo descriptivo de los indicadores derivados de la información colectada en la encuesta continua de hogares, se puede afirmar que,

- a) sin lugar a dudas, los niños son las personas más largamente olvidadas por la sociedad uruguaya;
- b) tal extremo es verificable a partir de:
  - la alta concentración relativa de niños en hogares con NBI;
  - la alta concentración relativa de niños en hogares de los estratos de menores ingresos;
  - la alta concentración relativa de niños en hogares caracterizados con algún tipo de pobreza;
  - la menor participación de los niños pobres de los servicios de preescolares;
  - la alta concentración relativa de los niños que viven en hogares más pobres y que son cubiertos por los servicios de salud pública y de asignaciones familiares;
  - la menor posibilidad de superar la situación de pobreza de los niños en la medida que pertenecen a hogares donde cohabitan con grupos muy numerosos de menores;
  - la menor posibilidad de superar la situación de pobreza en el caso que la jefatura del hogar es ejercida por una mujer;
  - la menor posibilidad de superar la situación de pobreza dado que éstos niños se concentran en hogares donde los jefes presentan menores niveles educativos.

### **Acerca del formulario y la colecta de datos**

De análisis del formulario y la colecta de datos, se puede concluir que,

- a) la capacidad indicativa de la información y los indicadores podría ser sustantivamente mejorada a partir de la reformulación de unas pocas preguntas relativas a servicios de preescolares, cobertura institucional de salud, percepción y actitud frente a la enfermedad y, eventualmente, con alguna orientación específica a los encuestadores.
- b) la capacidad para la caracterización de la población menor de seis años y el seguimiento de situación social de tipo normativo consensual vista desde los resultados, y consecuentemente el diseño de indicadores relevantes, se vería sustancialmente mejorada mediante la incorporación de un grupo reducido de preguntas que incorporen variables asociadas al desarrollo psicomotor y las relaciones de parentesco intrahogar.

### **Acerca de los instrumentos para el seguimiento social**

En tal sentido, resulta imperiosa la continua incorporación de indicadores que se orienten a dar seguimiento a la calidad en la prestación de servicios a nivel micro y la satisfacción subsecuente, los cuales resultarían impensables a nivel de un macroseguimiento del "lado de la demanda", como es el caso de la encuesta continua de hogares, en un contexto de diversificación y especialización en la producción de satisfactores y la orientación sobre segmentos específicos de población.

Del análisis de los instrumentos para el seguimiento social en sentido amplio y su compatibilidad con el desarrollo social relativo del país, se puede concluir que,

- a) será progresivamente más necesario compatibilizar los sistemas de información, los instrumentos de colecta e indicadores relevantes asociados al micro y macroseguimiento de situación social.
- b) el macroseguimiento de situación social, al caso vinculado con un instrumento del tipo de la Encuesta de Hogares, deberá progresivamente especializarse en el relevamiento de componentes exploratorios en actitudes, motivaciones, percepciones y comportamientos que tiendan a globalizar el seguimiento social y, paralelamente, permitan recrear sistemáticamente el modelo social prevulenc.
- e) que el relativo descuido de la sociedad nacional, para con aquellos que se señalan como el grupo más relevante (por vulnerabilidad y estructuralidad social), indica, no sin pesar, que la potencialidad indicativa de los indicadores derivados de la encuesta de hogares (asociados a modelos normatizados consensuales) aún sigue siendo válida.

### **Sobre el direccionamiento de políticas**

El análisis, escapando al objetivo específico señalado, permite dar algunas indicaciones relativas a direccionamiento de políticas:

Políticas específicas de alivio a los núcleos familiares numerosos.

Reconversión del sistema de subsidios de las asignaciones familiares.

Políticas específicas de alivio y mejora de las posibilidades de inserción laboral de mujeres jefes de hogar.

Políticas específicas de capacitación para el trabajo para los jefes de hogar de bajo nivel educativo y alta relación de cargas familiares.

## **DEMOGRAFÍA E EDUCAÇÃO INFANTIL: O TEMA DA INFANCIA NOS SISTEMAS NACIONAIS DE ESTATÍSTICA E INFORMAÇÕES**

*Geraldo A. Nascimento Filho*

Algumas das questões fundamentais que se colocam atualmente com relação ao tema geral do simposio - programas de desenvolvimento integral para crianças de zero a seis anos - são também questões prévias à reflexão sobre o tema da infância nos sistemas de estatísticas e informações.

Estas questões estão diretamente relacionadas com a própria concepção do sistema estatístico: definição e delimitação do objeto de investigação, cobertura em termos estatísticos etc.

Certas questões estão claramente formuladas em documentos analisados pela Conferência Europeia sobre Proteção da Criança e, particularmente, na contribuição apresentada por J. Bennett, da UNESCO (*Educare in Europe*, Copenhague, 1992):

*Cuidados maternos e creche*: não se trata de uma oposição entre os dois termos, tanto um quanto o outro contribuí para a qualidade de vida da criança.

*Serviço público e intervenção particular*, governos têm a responsabilidade de cuidar das famílias e crianças e desempenham um papel crítico no desenvolvimento de serviços de proteção e educação da primeira infância. Alguns desses serviços, como pesquisa e informação estatística, planejamento e monitoria, desenvolvimento de material de ensino, currículo e capacitação, são nitidamente áreas de interesse para um sistema estatístico.

A proteção e a educação da primeira infância são quase exclusivamente responsabilidade das mães nos países em desenvolvimento. Como a intervenção nos lares parece ser, então, mais relevante do que serviços prestados em centros, a questão passa a ser igualmente importante para as estatísticas.

*Educação pré-escolar e proteção da primeira infância*: existem diferentes acepções do termo educação. Além disso, a utilização do termo «educação pré-escolar» implica geralmente a exclusão do grupo de zero a

<sup>188</sup> Director, División de Estadísticas - UNESCO - París - França.

três anos, na medida em que a educação pré-escolar começa aos quatro anos. Por outro lado, a responsabilidade dividida geralmente entre vários serviços públicos (educação, saúde, bem estar social) dificulta a construção de um sistema estatístico integrado.

Como já se pode deduzir destas poucas questões, o tema «proteção e educação da primeira infância» abrange muitas dimensões. Do ponto de vista estatístico, nenhuma fonte oferece um quadro completo e sistematizado da situação. Muitas informações existem, mas se encontram dispersas entre os diferentes serviços e/ou organizações, conforme sua área de atuação: educação, saúde, cuidados maternos, bem estar social, vacinação, nutrição etc. Os métodos de recolha e processamento destas estatísticas são também variados: censo anual das instituições de educação pré-escolar, pesquisa por amostra de domicílios, incluindo diferentes características etc. Há algumas tentativas nacionais de produção de indicadores específicos à infância, mas raramente fazem parte de um sistema integrado (antes, são uma coletânea formada a partir de várias fontes) e, além disso, na área da educação, os indicadores se limitam, quase exclusivamente, ao ensino primário (portanto, a uma faixa etária acima dos seis anos).

Dentro do sistema das Nações Unidas, constata-se igualmente um quadro variado de iniciativas no plano estatístico. Além, evidentemente, da Divisão de População das Nações Unidas e da Organização Mundial da Saúde, que cobrem alguns aspectos da situação da infância (mortalidade infantil, nutrição, enfermidades etc), a Organização para a Educação Ciência e Cultura da Nações Unidas - UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF são as organizações que mais atuam nessa área. O UNICEF tem promovido e desenvolvido métodos bastante eficazes, sobretudo por amostra de domicílios, para recolha de dados sobre uma gama variada de questões como, por exemplo, freqüentação escolar, doenças das crianças com menos de cinco anos, cobertura e condições da vacinação infantil etc. Os temas variam segundo os interesses e necessidades de cada país em particular e, de uma maneira geral, a questão da educação infantil, antes do acesso ao ensino primário, não está contemplada nessas pesquisas.

Quanto à UNESCO, ela atua, sobretudo, na área das estatísticas educacionais. Houve um inquérito mundial, em 1988, sobre proteção e educação da primeira infância, que na realidade, por falta de informações nos países, abordou mais a questão da educação pré-escolar propriamente dita.

Embora não represente a totalidade do tema relacionado com proteção e educação da primeira infância, a educação pré-escolar constitui sem dúvida uma de suas principais dimensões e está diretamente relacionada com os dois aspectos do nosso tema específico: educação infantil e grupo populacional de zero a seis anos. Neste sentido, basta constatar a grande expansão do ensino pré-primário, certamente, uma expansão que continuará nos próximos anos dada a pressão social que se exerce no sentido de aumentar as facilidades de oferta às famílias.

Por outro lado, o conceito de educação pré-escolar é também complexo e há uma grande diversidade de situações e conceitos no plano internacional, o que gera problemas de compatibilidade das estatísticas. É interessante rever alguns desses conceitos:

- o que é educação: ver anexo I para a definição proposta pela classificação internacional da educação, elaborada pela UNESCO, para fins estatísticos.
- o que é educação pré-escolar: ver igualmente o anexo I. Se o grupo zero a seis anos inclui crianças para as quais foram elaborados os programas de educação pré-escolar, ele não constitui um critério para a definição desses programas. É claro que, com base na definição geral da educação para os fins mencionados, não se pode falar em educação para crianças, por exemplo, com menos de um ano de idade, mas em que momento se deve fixar o limite inferior?

Quanto ao limite de seis anos, em muitos países o ensino primário já começa aos 5 ou 6 anos de idade. Conseqüentemente, o grupo de zero a seis anos abrange diversas realidades do ponto de vista educacional.

Para se ter uma idéia, em termos internacionais, da diversidade de grupos etários, da disparidade do nível de desenvolvimento dos programas nos diferentes países e da grande expansão quantitativa, consultar o anexo II. Com referencia à educação pré-escolar aos dois anos de idade, em alguns países, consultar anexo III.

Atualmente, no processo de revisão da Classificação Internacional Normalizada de Educação - CINE, há um esforço particular para melhor definir a educação pré-escolar. Trata-se de uma definição mais ampla para levar em conta tendências atuais, mas insiste na necessidade de se levar em conta o caráter educativo dos programas na delimitação dos limites com relação a outros tipos de programa (ver anexo I).

Para estimar a importância do grupo 0-6 anos na população total, ver o anexo IV. Há uma proporção em declínio, como conseqüência da evolução demográfica (baixa da fecundidade e aumento da esperança de vida). Entre 1990 e 2000, a proporção passa de 17,4% a 15,2% na América Latina e Caribe, como um todo; de 10% a 8,8% nos países desenvolvidos e de 18,7% a 16,8%, nos países em desenvolvimento.

### **Algumas sugestões para um sistema de informações estatísticas**

As estatísticas da educação pré-escolar constituem sem, dúvida, componente importante de um sistema integrado de estatísticas sobre proteção e educação da primeira infância que ainda precisa ser desenvolvido. Como foi sugerido por R. Myers (UNESCO, 1991), tal sistema deveria levar à elaboração de um «perfil do desenvolvimento da criança» antes do ingresso no ensino primário. Nesse sentido, os elementos e as atividades propostas por Myers constituem uma base sólida para o desenvolvimento de um eventual sistema de informações estatísticas sobre a criança, que tente captar o conjunto dos programas em questão:

- definir um conjunto de critérios e categorias que permita uma classificação estatística adequada da totalidade dos programas destinados à primeira infância, especificando os diferentes grupos de idade atendidos e os diferentes organismos encarregados da sua organização e execução;
- definir os critérios de identificação desses programas de maneira a poder abranger, também, por exemplo, os programas sem caráter oficial (guarda domiciliar de crianças e outros programas);
- identificar de maneira mais sistematizada os principais atores e organismos diretamente envolvidos no trabalho de campo;
- promover a descrição geral dos programas a partir da qual se poderia determinar os tipos de informações estatísticas necessárias para uma gestão e execução eficazes, a definição dessas estatísticas dependerá evidentemente dos interesses e necessidades dos diferentes atores;
- seleccionar amostras a partir dessa descrição geral, para que se possa, por exemplo, examinar a qualidade desses programas ou, em outro exemplo, determinar o impacto de certos programas sobre a mortalidade infantil ou a má nutrição.

## **ANEXO I UNESCO**

### **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)** (extractos de la versión revisada II)

La CINE presenta un marco taxonómico integrado y coherente para el acopio y la presentación de estadísticas de la educación comparables en el plano internacional. Más concretamente, proporciona un marco para la descripción estadística completa de los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, así como un conjunto de parámetros bien definidos de interés esencial para los responsables de la adopción de políticas que efectúan comparaciones de datos educativos en el plan internacional.

#### **Marco conceptual**

Para distinguir las actividades educativas de otras actividades humanas, en la CINE se ha de determinar el ámbito y alcance de la Educación. No se pretende proporcionar una definición nueva o exhaustiva de 1º que es la educación, y menos todavía imponer a escala internacional un concepto normalizado de su filosofía, objetivos y contenidos, o reflejar sus aspectos Culturales o ideológicos. En efecto, cualquiera que sea el país que se tome en consideración, la interacción de las tradiciones Culturales, de las costumbres locales y de las condiciones socioeconómicas, dará como resultado un concepto de la educación referida exclusivamente a dicho país en múltiples aspectos, y cualquier intento de imponer una definición común daría resultados poco satisfactorios.

A los efectos de la CINE, la palabra Educación se toma en la acepción que abarca todas las actividades voluntarias y sistemáticas destinadas a satisfacer necesidades de aprendizaje, actividades que comprenden 1º que en algunos países recibe el nombre de actividades Culturales o de formación. Sea cual fuere el nombre que se le dé, la Educación supone en este caso una *comunicación organizada y continuada* destinada a suscitar un *aprendizaje*.

**COMUNICACIÓN:** relación entre dos o más personas que supone una transmisión de información (mensajes, ideas, conocimientos, estrategias, etc). La comunicación puede ser verbal o no verbal, directa/presencial o indirecta/a distancia, y puede suponer una gran variedad de conductos y medios de difusión.

**APRENDIZAJE:** cualquier mejoramiento del comportamiento, de la información, los conocimientos, la comprensión, las actitudes, los valores o las capacidades. Para que pueda hablarse de educación, ei

aprendizaje ha de ser el resultado de una intervención proyectada para producirlo, y no del simple desarrollo o maduración física, o de la socialización en general.

**ORGANIZADA:** prevista en un plan o serie con objetivos explícitos o implícitos. Esto supone la existencia de un proveedor (una persona o varias, o un organismo), que establece el marco del aprendizaje y un método de enseñanza mediante el cual se organiza la comunicación. El método consiste tradicionalmente en la presencia de un docente, esto es, de una persona empleada para comunicar o difundir conocimientos y capacidades con miras a que se efectúe un aprendizaje, pero también puede tener un carácter indirecto/inanimado, como por ejemplo un elemento de programa informático, una película o una cinta magnética, etc. No es siempre el proveedor el que establece el marco de aprendizaje; en algunos casos, ello corre a cargo del propio alumno. Puede tratarse, por ejemplo, de alguien que compró un ejemplar de un programa informático educativo (a un proveedor) y lo utiliza de modo sistemático en su domicilio para obtener el aprendizaje deseado.

**CONTINUADA:** quiere esto decir que la experiencia de aprendizaje está caracterizada por la duración y la continuidad. No se determina una duración mínima, pero pueden proponerse en el manual mínimos apropiados.

De esto se desprende que la Educación, en la acepción de la CINE, excluye la comunicación no proyectada para que se efectúe un aprendizaje. También excluye diversas formas de aprendizaje que no están organizadas. De lo que se desprende que, si bien toda educación supone un aprendizaje, hay muchas formas de éste que no se consideran parte integrante de la educación. Por ejemplo, se excluye el aprendizaje que puede producirse como consecuencia indirecta de otro acontecimiento, como algo que puede surgir durante una reunión, ya que se trata de algo no organizado, esto es, que no es el resultado de una acción planificada. Este tipo de aprendizaje podría denominarse aprendizaje fortuito.

#### Proveedores de educación

##### */ - Instituciones educativas*

Son las instituciones de educación y formación, esto es, las que tienen como objetivo exclusivo o principal proporcionar educación o formación. Por regla general, están acreditadas ante las autoridades públicas nacionales/regionales/locales o cuentan con su aprobación. Aunque la mayoría de estas instituciones caigan bajo jurisdicción de las autoridades responsables de la educación, puede haber muchos otros proveedores públicos que pueden participar en la educación, como las autoridades encargadas de la salud, la formación, el trabajo, la defensa, los servicios sociales, etc. Las instituciones educativas pueden estar dirigidas por organizaciones privadas como entidades religiosas, grupos con intereses especiales y empresas privadas para la educación y formación, con carácter lucrativo o sin él.

##### *2 - Empresas y sector público*

Son las empresas comerciales e industriales y el sector público, que no tienen como objetivo primordial la prestación de servicios de educación pero proporcionan enseñanza general o formación especializada *a sus propios empleados*. Estos programas pueden abarcar una amplia gama de sectores de estudio y comprender los programas profesionales especializados de lo que se suele a veces llamar "universidades de empresa". En algunos casos, las "universidades de empresa" son auténticas instituciones educativas autónomas, con locales aparte y con un funcionamiento idéntico al de las otras universidades (aunque sólo estén al servicio de los empleados). En casos más frecuentes, estas instituciones forman parte integrante de la estructura de las empresas, que les dan diversos nombres: "universidades", "funciones de formación", "centros de formación" o "escuelas del personal".

##### *3 - Organizaciones comunitarias*

Las organizaciones comunitarias comprenden los grupos sociales, religiosos y sindicales, así como las organizaciones benéficas y otras instituciones como bibliotecas, museos y centros culturales. Estas organizaciones comunitarias se distinguen por el hecho de proporcionar una educación abierta a todos y no exclusivamente a sus empleados. Como en el caso de las empresas, la actividad primordial de estas organizaciones no consiste en prestar servicios educativos, pero pueden impartir programas de educación como parte de un objetivo más amplio. Algunas de estas organizaciones pueden administrar y dirigir instituciones educativas, en cuyo caso deberían clasificarse bajo el epígrafe 1 - Instituciones educativas.

## Enseñanza preescolar

### a) Características

Los programas de esta categoría están destinados esencialmente a familiarizar a niños de muy corta edad con un entorno de tipo escolar, esto es, a servir de puente de transición entre el hogar y el ambiente escolar. Al término de estos programas, la educación de los niños prosigue con el ingreso en la primera categoría (enseñanza primaria).

La categoría 0 (enseñanza preescolar) constituye la etapa inicial de la instrucción organizada. Establecer una línea divisoria entre la instrucción educativa y la atención al niño con fines no educativos es una tarea difícil. Dicha línea divisoria no está netamente definida, ya que la enseñanza preescolar tiene un doble objetivo: cuidar de los niños y contribuir a su desarrollo social e intelectual. Hay que tener en cuenta aquí servicios de muy diversa índole, prestados por una amplia gama de organizaciones públicas y privadas. Van éstas desde los servicios oficiales hasta los servicios, a veces enteramente *sui generis*, de organizaciones de comunidades locales o religiosas, o de pequeñas empresas privadas. Además, la edad del ingreso en la educación preescolar puede variar entre los distintos países, y entre las regiones en un mismo país. El límite superior, en esta categoría, depende en cada caso de la edad normal de ingreso en la enseñanza primaria.

La categoría abarca también las etapas iniciales de la instrucción organizada para niños con anomalías, y en particular los que, debido a discapacidades mentales o físicas, son incapaces de participar en un mismo grupo con niños que no tienen una discapacidad. Los programas para los niños con discapacidad tienen los mismos objetivos que los programas fundamentales, pero por lo general los alumnos requieren más atenciones individuales. No pueden establecerse límites de edad para los niños con discapacidad en esta categoría. Los programas para niños con discapacidades pueden impartirse en hospitales o escuelas o centros de formación especiales, y no sólo en las escuelas ordinarias.

### b) Aplicación práctica

Dos criterios son pertinentes en la definición del inicio de la enseñanza preescolar:

- las características educativas de un programa para niños en el grupo de edad apropiado;
- la edad, debiéndose señalar específicamente en este caso la edad mínima que debe tener el niño para poder ser considerado como participante en un programa educativo.

A los efectos de la CINE, la educación impartida antes del ingreso en la primera categoría debería abarcar todas las formas de actividades organizadas y continuadas, en escuelas o centros específicos, establecidas para niños, con miras al fomento del aprendizaje y del desarrollo afectivo y social. Se utiliza la expresión "en un centro" para distinguir las actividades en lugares como escuelas primarias, guarderías y jardines de la infancia de los servicios en unidades familiares o en familias que no forman parte del ámbito de la educación tal y como se definía anteriormente. El aprendizaje en medio familiar sólo debería incluirse en este caso si se ajusta a los criterios de la educación tal y como se ha definido más arriba.

A los efectos de la CINE, la edad inicial normal para ingresar en esta categoría son los tres años al 31 de diciembre de un año determinado. En algunos casos, sin embargo, hay programas que son considerados "educativos" por el país interesado y destinados a niños de tres años o más, pero al que pueden tener acceso niños de dos años o dos años y medio. Para que pueda tenerse en cuenta esta variación, la edad inicial normal serán los tres años, pero se admitirá excepcionalmente que se incluya a niños de dos años o más en los casos anteriormente mencionados.

### e) Discusión

Conviene que los programas que se incluyen en la categoría 0 sean únicamente programas destinados a fomentar el aprendizaje y desarrollo de niños de corta edad (y no programas que se ocupan esencialmente del cuidado del niño). Sin embargo, es extremadamente difícil dar un fundamento teórico válido a esta distinción. No sería desde luego legítimo conseguirlo mediante la exclusión de programas en función de factores como: su denominación, su modo de organización o la índole de sus organizadores, su condición o reconocimiento "oficial", la adaptación de sus currículos a normas oficiales, las calificaciones del personal, u otras características del programa. Ninguno de estos criterios, en sí mismos, puede ser considerado como un equivalente adecuado del contenido educativo, y hay que hacer todo lo posible para evitar un planteamiento que falsee las comparaciones internacionales en función de características institucionales peculiares de los sistemas de educación nacionales. Es extremadamente difícil aplicar en la práctica la distinción entre educación para la primera infancia y atención al niño organizada, en particular tratándose de niños de muy corta edad (dos y tres años), ya que en este caso el ritmo natural del desarrollo del niño impone límites estrictos a las posibilidades pedagógicas.

Las distinciones en función del contenido entre programas preescolares esencialmente educativos y programas esencialmente no educativos serían desde luego adecuadas, pero convendría perfeccionar estos criterios y reunir y analizar información sobre las características pertinentes de los programas. No cabe duda de que las calificaciones del personal docente podrían ser utilizadas como criterio suficiente -aunque no necesario-, a condición de que el concepto de calificaciones del personal docente pueda ser aplicado prácticamente de tal modo que el consiguiente subconjunto de programas preescolares sea comparable en el plano internacional desde el punto de vista del contenido educativo. Todos los programas en los que el empleo de un personal con competencias pedagógicas sea un requisito indispensable podrían ser clasificados como programas de orientación educativa, pudiendo utilizarse dichos programas como modelos para identificar otros programas cuyo carácter educativo sea idéntico o superior, pero en los que las calificaciones del personal no constituyen un requisito previo. Los casos que sigan planteando problemas de clasificación podrían entonces ser evaluados en función de criterios de contenido educativo explícitos.

**ANEXO II**  
**Enseñanza preprimaria : tasas brutas de escolarización (%)**

País	grupos de edad	de año	total	masculino	femenino
<i>América del Norte</i>					
Belice	3-4	1994	28	27	29
Canadá	4-5	1980	55	55	55
		1993	62	62	62
Costa Rica	5	1980	39	39	39
		1994	67	67	67
Cuba	<b>S</b>	1980	59	59	59
		1993	94	107	81
República Dominicana	3-6	1980	4		
		1993	20	19	20
El Salvador	4-6	1980	11	11	12
		1993	25	24	26
Guatemala	5-6	1980	21	22	19
		1993	31	32	31
Honduras	5-6	1980	14	16	12
		1993	20	20	20
Jamaica	3-5	1980	70	67	73
		1992	82	85	78
México	4-5	1980	25	25	25
		1994	67	66	68
Nicaragua	3-6	1980	8	8	8
		1994	17	17	18
Panama	5	1980	33	33	34
		1994	60		
Trinidad y Tobago	3-4	1980	8		
		1992	9	9	9
Estados Unidos	3-5	1980	53	54	51
		1993	62	64	60
<i>América del Sur</i>					
Argentina	4-5	1980	40	...	...
		1994	51		
<b>Bolivia</b>	4-5	1980	27	28	27
		1990	32	32	32
Brasil	4-6	1980	14	14	14
		1994	55		
Chile	5	1980	71	70	71
		1994	90	89	90
Colombia	3-5	1980	9	...	...
		1994	28		



País	grupos de edad	de año	total	masculino	femenino
Ecuador	4-5	1980	11	10	11
		1992	23	23	24
Guyana	4-5	1980	67	67	67
		1992	79	79	79
Paraguay	6	1980	12		
		1994	37	36	37
Peru	3-5	1980	15	14	15
		1994	36		
Uruguay	2-5	1980	19		••
		1994	33	34	33
Venezuela	3-5	1993	43	42	43
<i>África</i>					
Egipto	4-5	1980	3	3	3
		1994	8	8	8
Marruecos	5-6	1980	50	74	25
		1994	61	84	38
Senegal	4-6	1993	2	2	2
Sudáfrica	5	1990	17	16	17
		1994	28	27.	28
<i>Asia</i>					
China	3-6	1980	13		
		1993	27	27	27
India	4-5	1992	3	4	3
Japón	3-5	1980	41	41	41
		1994	49	48	49
República de Corea	5	1980	8	8	7
		1995	84	84	84
Turquía	4-5	1980	0,4	1	0.3
		1993	5	5	5
<i>Europa</i>					
Francia	2-5	1980	76	77	76
		1994	84	85	84
Alemania	3-5	1993	101	101	101
Italia	3-5	1980	78	78	79
		1993	95	95	96
Federación de Rusia	3-6	1980	67		
		1993	63	66	60
Suecia	4-6	1980	71		
		1993	65	64	67
<i>Oceania</i>					
Australia	5	1980	68	68	67
		1994	72	72	72

Fuente : UNESCO Statistical Yearbook 1996

### ANEXO III

#### A questão do ingresso de crianças com 2 anos de idade na educação pré-escolar

Alguns países da OECD indicam matrícula de crianças com 2 anos de idade em programas de educação pré-escolar. Em certos casos, essas crianças são incluídas, porque estão inscritas em escolas juntamente com outras crianças de 3 a 5 anos.

Taxa líquida de escolarização de crianças com 2 anos de idade (1992)

Country	net enrolment ratio (%)
Áustria	1.0
Belgium	35.1
France	34.4
Hungary	13.4
New Zealand	37.8
Poland	1.7
Rússia	71.6
Spain	9.5
United Kingdom	3.9

Fonte: *Education at a glance*, OECD, 1995

O exemplo específico da França:

O sistema educacional francês se caracteriza pelo esforço de escolarização antes dos 6 anos, idade de início do ensino compulsório.

Taxas de escolarização no ensino pre-elementar (%)

Idade	1960-61	1980-81	1994-95
2 anos	9,9	36,3	35,4
3 anos	36,0	90,8	99,5
4 anos	62,6	100,0	100,0
5 anos	91,4	100,0	100,0
2 a 5 anos	50,0	82,8	84,7

Com respeito à escolarização aos dois anos de idade, deve-se precisar que, apenas, as crianças com dois anos já completados antes do início do ano escolar podem ser escolarizadas.

Fonte: L'état de l'école, Ministère de l'éducation nationale, France, 1995

**Anexo IV**

**Proporción del grupo 0-6 anos en la población total (%)**

(mismos países del anexo II)

País	1990	2000
<i>America del Norte</i>		
Belice	22,2	20,1
Canadá	9,8	9,8
Costa Rica	18,3	15,7
Cuba	11,2	10,3
República Dominicana	18,3	15,5
El Salvador	20,9	19,5
Guatemala	23,7	22,0
Honduras	23,4	20,8
Jamaica	15,5	13,0
México	18,7	15,9
Nicaragua	25,4	22,1
Panamá	17,3	14,8
Trinidad y Tobago	16,6	12,8
Estados Unidos	10,5	10,2
<i>América del Sur</i>		
Argentina	14,2	12,9
Bolivia	21,1	20,1

Brasil	16,5	<b>14,3</b>
Chile	15,0	<b>13,3</b>
Colômbia	<b>16,7</b>	<b>14,3</b>
Ecuador	19,0	<b>16,2</b>
Guyana	16,6	<b>14,1</b>
Paraguay	21,7	18,7
Peru	<b>18,0</b>	15,9
Uruguay	<b>11,7</b>	11,3
Venezuela	19,0	16,1
<hr/>		
<b>África</b>		
Egipto	20,5	<b>16,4</b>
Marruecos	18,7	16,0
Senegal	<b>24,2</b>	22,8
Sudáfrica	19,2	18,1
<hr/>		
<b>Ásia</b>		
China	13,9	<b>11,2</b>
Índia	<b>18,3</b>	16,2
Japón	<b>7,7</b>	<b>7,2</b>
República de Corea	<b>11,2</b>	10,9
Turquia	17,7	15,5
<hr/>		
<b>Europa</b>		
Francia	<b>9,4</b>	<b>8,6</b>
Alemania	7,7	<b>6,5</b>
Itália	<b>6,9</b>	<b>6,7</b>
Federación de Rusia	<b>11,0</b>	7,2
Suécia	8,8	9,5
<hr/>		
<b>Oceania</b>		
Austrália	10,3	9,8

**Fuente : World Population Prospects, 1994 revision  
United Nations Population Division**

### **Bibliografía**

- Argentina. INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). 1995. *Infância v condiciones de vida: encuesía especial para el diagnóstico y la evaluación de las metas sociales*. Buenos Aires.
- Brasil. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). 1988. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*. Rio de Janeiro.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. *Desenvolvimento da educação no Brasil*. Brasília.
- França. Ministère de l'éducation nationale. 1995. *L'état de l'école: 30 indicateurs sur le système éducatif*. Paris.
- MA BAOLAN and GUO XIAOPING. 1995. *An evaluation Study of parent schools in China*.
- MYERS, RobertG. 1991. *Toward affair startfor children*. UNESCO. Paris.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). 1995. *Education at a glance*. Paris.
- OMS (Organisation Mondiale de la Santé). 1995. *Rapport trimestriel de statistiques sanitaires mondiales*, vol. 48. Genève.
- OMS. 1996. *Rapport sur la santé dans le monde*. Genève.
- PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement). 1996. *Rapport Mondiai sur le Développement Humain 1996*. Paris.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 1996. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.96
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 1991. *Early Childhood Care and Education: a world survey*. Paris.
- UNESCO. 1992. *Educare in Europe*. Report of the European Child Care Conference. Paris.
- UNESCO. 1995. *Soins et éducation de la prime enfance: indicateurs de base sur les jeunes enfants*. Paris.
- UNESCO. 1995. *World Education Report 1995*. Paris.
- UNESCO. 1996. *Statistical Yearbook 1996*. Paris.

- UNESCO. 1996. *Early childhood care and education: Directory of Organizations in Latin America and the Caribbean*. Paris.
- UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance). 1996. *La situation des enfants dans le monde*. 1996. Genève.
- UNICEF. 1996. *Le progrès des nations*. Oxon.
- United Nations. 1995. *World Population Prospects: the 1994 revision*. New York

# Experiências de avaliação de programas: qualidade, custo, benefício

22

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Martha Edwards  
Ricardo Morán  
Hilda Jassán

**Coordenação:**

Edith Montesinos

# EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS, CALIDAD, COSTO, BENEFICIO, EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHILE

*Martha Edwards*<sup>89</sup>

## **Introducción**

El propósito de esta ponencia es presentar la experiencia de evaluar el impacto de la educación preescolar sobre los niños de sectores pobres en Chile. No se expondrán los resultados del trabajo sino que se pondrá el acento en el procedimiento de la evaluación que puede ser de utilidad para los que quieran realizar estudios similares.

Este estudio se está realizando a solicitud del Ministerio de Educación, es decir, es una experiencia de evaluación masiva, global y que tiene implicancias de política educacional. Esto último, dado que el mandante es una institución de gobierno, con poder de decisión y que explícitamente definió los términos de referencia del estudio en este sentido. También se expondrá el procedimiento utilizado en un estudio de costos realizado a los mismos programas.

En Chile, las actuales políticas educacionales establecen como orientaciones fundamentales para el sector, mejorar la calidad y equidad de la educación. En el nivel de educación preescolar, se agrega el aumento de cobertura como objetivo articulado con el de equidad, tendiente a ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los niños.

En lo relativo a cobertura, se ha experimentado un crecimiento en los últimos treinta años, especialmente en los dos años anteriores a la educación básica, llamado en Chile, nivel de transición (prekinder y kinder). El aumento de cobertura ha ido acompañado de un interés creciente por mejorar la calidad y la equidad de los servicios a la infancia: y también por apoyar las posibilidades de incorporación de la mujer a la fuerza de trabajo. En 1994, aproximadamente el 85% de los niños de 5 a 6 años asistía a preescolar (kinder); y el 25% de los niños de 4 a 5 años (prekinder).

En lo referente a calidad, investigaciones realizadas sobre muestras relativamente pequeñas y no siempre representativas de las diversas modalidades educativas existentes, apoyan en general la idea prevaleciente sobre el impacto positivo que tiene la educación inicial sobre el desarrollo de los niños. No existen evaluaciones sobre muestras amplias y representativas, que informen sobre el impacto de las diversas modalidades de educación parvularia en Chile y menos aún que señalen sus efectos sobre la educación básica.

Las políticas formuladas exigen contar con la información necesaria para fundamentar la necesidad de invertir en determinadas estrategias, sea para ampliar su campo de aplicación, o para modificar aquellos aspectos que atentan contra los principios de calidad y equidad.

En ese marco, el objetivo general del estudio, definido por el Ministerio de Educación fue: "Describir y evaluar el impacto de los programas de educación parvularia en las áreas cognitiva, psicomotora, socioemocional y nutricional del párvulo, en sus condiciones de entrada al 1° básico y en su rendimiento y adaptación en los primeros años de educación básica."

El estudio fue asignado a CEDEP, que para cumplir el objetivo en el plazo estipulado, tomó ciertas decisiones de diseño que se enuncian a continuación.

En primer lugar, el proyecto se centró en sectores pobres, de áreas urbanas y rurales, en el entendido que son prioritarios para las políticas de focalización. En segundo lugar, el estudio se concentró en el nivel de transición (prekinder y kinder), que tiene mayor cobertura relativa y antecede a la enseñanza básica. Dentro del nivel de transición se escogió a la vez, las modalidades de mayor cobertura. En tercer lugar, la evaluación consideró dos muestras: una de seguimiento de los niños desde la educación preescolar hasta la enseñanza básica (estudio longitudinal) y otra que es evaluada durante un año de preescolaridad (estudio focalizado) con mediciones antes/después, incluyendo aquí variables pedagógicas además de las de impacto en los niños. Los resultados de las dos muestras en conjunto, permitirán dar cuenta del objetivo general antes mencionado.

Se incluyeron en el estudio algunos indicadores sociodemográficos de la familia del preescolar, como escolaridad y ocupación de ambos padres, ya que estos indicadores muestran aún dentro de sectores pobres una heterogeneidad importante de considerar para el desarrollo infantil.

Dada la diversidad de instituciones y programas existentes, el proyecto considera una exploración de las características de las instituciones que atienden al párvulo.

El estudio tiene una duración de tres años (julio 1994 -julio 1997).

### **Objetivos**

El estudio longitudinal permite dar cuenta de los objetivos que dicen relación con el impacto de las distintas modalidades de educación parvularia en la básica. Cada uno de los momentos de evaluación, describe el desarrollo cognitivo, socioemocional y nutricional del niño, luego de un año, dos o tres de finalizado el curso preescolar objeto del análisis.

El estudio longitudinal incluye tres momentos de medición los que se ilustran en la tabla siguiente.

Primer año (1994)	Segundo año (1995)	Tercer año (1996)
1° Transición (prekinder)	2° de Transición (kinder)	1° básico
2° Transición (kinder)	1° básico	2° básico

Todas las evaluaciones se efectúan en noviembre, a fines del período escolar.

El estudio focalizado permite profundizar los resultados en relación con la efectividad de las distintas modalidades de educación preescolar y los factores que las determinan. Ambos estudios en su conjunto permitirán responder al mandato del Ministerio de Educación, explicitado en el objetivo general de este proyecto.

### **Metodología**

Para el estudio longitudinal se utilizó un diseño de cohorte o prospectivo para las modalidades de mayor cobertura de la atención preescolar.

### **Muestra**

Para determinar la población de referencia se consideraron las modalidades de mayor cobertura a nivel nacional para los cursos de transición. Para definir el número de niños atendidos, y su nivel de pobreza, se utilizaron datos oficiales del estado de Chile. Para lograr representatividad nacional, se estimó necesario escoger cuatro regiones del país que representan conglomerados diferenciados según criterio de vulnerabilidad.

Se determinó así una muestra proporcional de los niños atendidos por las distintas modalidades, estratificados por región, área geográfica (urbano-rural) y curso. Se consideró un nivel de error inferior al 5% al interior de los grupos muestrales y un error menor al 1% a nivel global.

Dado que se trata de un estudio de seguimiento, fue necesario estimar el porcentaje de pérdida previsible para cada una de las modalidades, llegándose así a una muestra ideal de aproximadamente 7.000 niños en modalidades preescolares y 2.000 en grupos controles para la primera medición.

Se utilizó como base de datos un listado de establecimientos educacionales de todos el país, que proporcionan organismos estatales. A partir de la información oficial recibida, distintos ajustes hicieron que la muestra se modificara en cuanto al número de niños posibles de evaluar en algunas modalidades.

Es necesario mencionar que para poder realizar un estudio de esta envergadura, es fundamental la cooperación de las instituciones involucradas, en cuanto a obtener las nóminas de establecimientos, el número de niños atendidos etc.

Las principales dificultades en la selección de la muestra surgieron por diferencias entre la información oficial y la realidad de cada establecimiento. También se debió eliminar algunos establecimientos porque se estaba efectuando en ellos evaluaciones para otro proyecto.

En la primera etapa se evaluaron aproximadamente 8.500 niños de las distintas modalidades de atención preescolar y de los grupos control, es decir, niños que no habían asistido a ningún servicio preescolar.

Para la segunda medición se requirió ubicar en qué establecimiento se encontraban los niños evaluados el año anterior. Muchos niños cambiaron de establecimiento educacional lo que significó diseñar una estrategia especial para poderlos ubicar.

En la segunda evaluación, se logró ubicar a aproximadamente 6.500 niños. La principal razón de pérdida fue el desconocimiento del establecimiento al que se había cambiado el niño. A pesar de la pérdida, la muestra de los dos momentos de medición quedó equivalente, es decir, no presentó diferencias significativas en sus

características sociodemográficas, ni en la proporcionalidad requerida por las variables de estratificación consideradas.

En la tercera evaluación, actualmente en curso, se ha ubicado un total de 6.000 niños, pero se debe considerar un porcentaje de pérdida adicional por los niños ausentes durante la evaluación.

### **Instrumentos de evaluación**

Para cumplir con los objetivos del estudio en términos de evaluar el desarrollo de las áreas cognitiva, psicomotora y socioemocional del preescolar, se efectuó una exhaustiva revisión de los instrumentos existentes: búsqueda bibliográfica, revisión de tesis, entrevista a psicólogos educacionales que trabajan en el nivel preescolar o en investigación, entrevistas a otros profesionales (educadores, fonoaudiólogos, etc.) y revisión de evaluaciones de programas hechas en otros países (Programas Head Start, Home Start y Followv Through).

Es difícil encontrar disponible en un país, una batería de pruebas tan amplia que cumpla con los requisitos de medir las distintas áreas propuestas, tener características psicométricas adecuadas, tener normas nacionales y la posibilidad de aplicación masiva.

De la búsqueda descrita se obtuvo un listado de instrumentos de evaluación de preescolar. A partir de él, se seleccionaron las cinco pruebas que mejor se ajustaban a las características del estudio. Todas ellas fueron aplicadas en forma piloto por psicólogas de CEDEP y todas requirieron adaptaciones o construcción de normas.

A continuación se presenta una reseña de los instrumentos seleccionados.

Evaluación cognitiva de los niños preescolares:

- se utilizó una prueba de funciones básicas que evalúa motricidad fina, coordinación visomotora, orientación espacial y percepción de detalles. También se utilizó una prueba que evalúa memoria inmediata, comprensión verbal, asociación, clasificación y ordenación.
- se aplicó además dos pruebas de lenguaje, dada su importancia en el aprendizaje y considerando cifras nacionales sobre el mal rendimiento en esta área en los niños de sectores pobres. Se utilizó una prueba de vocabulario y otra de comprensión de historias (lenguaje comprensivo y expresivo).
- se construyó a través de un análisis factorial un puntaje síntesis, que engloba el desempeño del niño en todas las pruebas del área cognitiva. Aún cuando se reportan resultados desagregados para cada prueba, el puntaje síntesis es el que se utiliza para la realización de análisis comparativos y multivariados.

Evaluación del rendimiento académico en 1° y 2° básico.

Para decidir qué aspectos del rendimiento y adaptación se evaluarían en 1° y 2° básico, se procedió a hacer una revisión de los objetivos definidos por el Ministerio de Educación en las distintas asignaturas y un análisis de los textos oficiales de cada una de ellas<sup>190</sup>; se efectuó también una detallada revisión bibliográfica y se consultó a especialistas en el área de educación y medición.

De los antecedentes recogidos, se concluyó que el rendimiento en los dos primeros años básicos debía considerar la evaluación de la lecto-escritura y matemáticas; esto por la ponderación que tienen en los programas, por la importancia que tienen como requisito de aprendizajes posteriores y por la valoración que a ellos se atribuye a lo largo de la enseñanza básica y media.

Las pruebas disponibles en Chile, en su mayoría han sido elaboradas con propósitos clínicos y su aplicación en estudios de esta naturaleza resulta difícil. Adicionalmente, los resultados que en ellas se obtienen no pueden interpretarse directamente en función del logro de los objetivos fomulados por el Ministerio de Educación en las asignaturas.

Se optó entonces por diseñar pruebas que se adecuaran a los objetivos fomulados en los programas oficiales. Las pruebas fueron aplicadas en forma exploratoria a escolares de 1° y 2° básico de sectores pobres en las condiciones de aplicación previstas en el estudio. Esto se hizo con el fin de evaluar la comprensión de las instrucciones, el poder discriminativo de los ítemes, el tiempo de aplicación y aspectos prácticos en general. Como resultado de estas aplicaciones, las pruebas fueron progresivamente modificadas en el contenido y en lo formal hasta lograr una versión final. Se construyó una prueba de lectoescritura y otra de matemáticas para 1° básico y 2° básico. Las pruebas de ambos cursos tienen una estructura similar para poder comparar sus resultados.

La prueba de lecto-escritura tiene tres partes: la primera mide la lectura oral, la segunda mide comprensión de lo leído y la tercera, escritura al dictado. Para ambos cursos, la prueba tiene ítemes de distinto nivel de complejidad lo que permite una buena discriminación entre los niños.

El Ministerio de Educación distribuye textos de estudio a las escuelas gratuitas del país.



La prueba de matemáticas mide el conocimiento de los números y de las operaciones de suma y resta. También incluye algunos ítemes con problemas y en el caso de la prueba de 2º básico, algunas nociones de conjuntos.

Con el resultado de ambas pruebas se construyó un puntaje síntesis (rendimientos académico) para utilizar en los análisis comparativos y multivariados.

#### *Evaluación socioemocional*

En el caso de los preescolares, la evaluación socioemocional se realizó a través de dos pruebas: un cuestionario de adaptación escolar respondido por la educadora y un cuestionario que se aplica directamente al niño y que va apoyado de imágenes. Se evaluó el comportamiento del niño en adaptación preescolar, asertividad, adaptación social, respuesta emocional y finalmente, independencia personal.

Para los niños de los dos primeros años de enseñanza básica, se aplicó también un cuestionario similar, respondido por la profesora y un cuestionario respondido por el niño. Este último, consta de afirmaciones que buscan estimar como el niño percibe y evalúa sus conductas y atributos.

Al igual que con las pruebas cognitivas, se construyó un puntaje síntesis de ambos instrumentos a través de análisis factorial.

#### *Evaluación del estado nutricional*

La medición del peso y la talla fue realizada en condiciones estandarizadas y siguiendo normas internacionales. El peso fue medido con balanzas electrónicas, con 100g. de precisión, las que fueron calibradas periódicamente. La estatura fue medida con antropómetros de madera, con 0,5 cm. de precisión. A partir de estos valores se calculó la relación peso/edad, talla/edad y peso/talla respecto a las tablas NCHS/OMS utilizando el programa computacional Anthro del Centro de Control de Enfermedades de EEUU.

#### *Fichas de registro*

Para facilitar el procesamiento de los datos se diseñó una ficha de resultados en la cual se registraron los puntajes globales obtenidos por el niño en cada prueba psicológica junto a los datos de peso y talla.

Se diseñó además una ficha de antecedentes en la que se registraron los datos de identificación, variables socioeconómicas e información pertinente para el seguimiento posterior.

#### *Procedimiento*

Un proyecto de esta envergadura, requiere de un procedimiento y un cronograma muy detallado, para poder lograr los objetivos propuestos en los plazos previstos y con la debida rigurosidad.

El cronograma general del estudio estableció que la primera medición de los niños asistentes a educación preescolar se efectuara a fines del primer año escolar de evaluación, en tanto que los grupos controles (no asistentes en 1994) serían evaluados al momento de ingresar a los establecimientos al comenzar el año escolar siguiente. Esos plazos exigieron reclutar, organizar y capacitar equipos regionales, poner a su disposición los materiales necesarios y elaborar los instructivos específicos para las diversas tareas que serían realizadas.

Se diseñó un plan logístico incluyendo tanto la organización del equipo de cada región, como también el tipo de registros y de supervisión que debería realizar la coordinadora de cada región. Se elaboraron instructivos detallados para definir la forma y plazos de entrega de parte de los evaluadores, tomando precauciones para posibles pérdidas. Se seleccionó y capacitó un equipo de evaluadores (aproximadamente 150) para administrar las pruebas elegidas (capacitación teórica y práctica).

La evaluación de los niños se ha realizado simultáneamente en las cuatro regiones del estudio. Este procedimiento se ha repetido en forma relativamente similar en las distintas evaluaciones.

El proceso al interior de los establecimientos se ha desarrollado sin mayores dificultades. Tanto directores como educadoras han estado debidamente informados y han permitido que las evaluaciones sean posibles, colaborando con la persona encargada y facilitando las condiciones requeridas. La favorable acogida en la mayoría de los establecimientos merece ser reconocida.

Aún cuando la actitud mayoritaria ha sido favorable, no se puede desconocer que la evaluación ha generado ansiedad en las autoridades y personal docente de las instituciones. No obstante, ello no ha significado una actitud negativa frente al proceso.

### *Seguimiento de los niños:*

El eje del estudio longitudinal es contar con información psicométrica y antropométrica de los niños a lo largo de tres años.

La estrategia de seguimiento incluyó registrar para cada uno de los niños evaluados, el establecimiento en que posiblemente sería matriculado en el año siguiente. Los datos obtenidos requirieron de un proceso de confirmación, para asegurar que efectivamente los niños estuvieran en los establecimientos indicados.

Además fue necesario identificar el destino de una gran cantidad de niños de los que no se obtuvo dicha información, ya sea porque la educadora no sabía o porque los padres aún no tenían claridad sobre dónde los matricularían. Para ello se comprometió la colaboración de las autoridades quienes realizaron las gestiones necesarias para que cada establecimiento recibiera y devolviera los listados de niños, registrando allí su actual paradero.

Para un estudio de seguimiento, es facilitador contar con un registro de datos básicos del niño (nombre, fecha de nacimiento, Rol Único Nacional, (RUN) y domicilio). Estos datos están disponibles en algunos casos, en los establecimientos educacionales, pero no siempre. En ocasiones, si bien se disponía de estos antecedentes, su acceso era engorroso, ya que la información estaba dispersa en distintos registros. Algunas de estas situaciones se subsanaron mediante comunicación al apoderado, solicitando los antecedentes requeridos. Este procedimiento, ideado por las mismas educadoras, permitió completar la información, a la vez que chequear ciertos datos consignados en los establecimientos. Estas limitaciones en la información se observaron en todas las modalidades evaluadas.

### **Análisis de los datos**

**En** primer lugar, se diseñó el plan de análisis elaborándose el listado de variables en estudio, sus correspondientes nombres, códigos y rangos; y luego el plan de análisis estadístico, que guió el trabajo computacional.

Se efectuó una doble digitación en archivos diferentes, los que se compararon con el fin de identificar los valores discrepantes. Luego, se revisó y corrigió los valores fuera de rango, de acuerdo al listado de variables previamente establecido. El total de errores no superó el 7% de los casos, lo que es un indicador del buen desempeño de los evaluadores y la rigurosidad del proceso de medición efectuado. Una vez completado este proceso, se inició el análisis de los datos.

En cuanto a los análisis estadísticos, en primer lugar se realizó un análisis descriptivo de los datos: se obtuvieron frecuencias simples, se categorizó la información y se comparó distribuciones estudiando su significación a través de la prueba de  $\chi^2$ .

Los puntajes síntesis, a los que se hizo mención anteriormente, permitieron facilitar los análisis posteriores. Para estudiar la influencia de las variables sociodemográficas, se efectuó un análisis de la varianza mediante el modelo lineal generalizado, utilizando como variables dependientes las siguientes: el puntaje cognitivo promedio (niños de prekindergarten o kinder), o el puntaje promedio de rendimiento académico (niños de 1° y 2° básico); el puntaje socioemocional promedio y el indicador peso/edad. Una vez obtenidos los modelos que mejor explican cada una de esas variables dependientes, se procedió a comparar los promedios de cada grupo muestral, utilizando la prueba de Scheffé.

Para las etapas posteriores se han realizado análisis descriptivos y análisis comparativos de los resultados de los distintos momentos de evaluación. También se han realizado análisis multivariados, para explicar los resultados finales. En la última etapa del estudio, se integrará la información recogida.

### **Estudio de costos**

En Chile, existe consenso en la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación preescolar, pero hay muy poca información disponible sobre los costos de estos programas que orienten y dimensionen el aumento de la inversión pública en este sector.

Paralelamente, al estudio reseñado, un equipo de investigadores independientes<sup>191</sup>, de otra institución, ha realizado un estudio sobre los costos de los programas preescolares. Este entrega una sistematización de la información existente en Chile sobre los mismos programas públicos que han sido objeto de la evaluación de impacto en los niños. La información obtenida en ambos estudios permitirá a las autoridades estimar el análisis de costo-efectividad.

<sup>191</sup> RECART, M.O. y VALENZUELA, J.P. *Educación preescolar en Chile. Una sistematización de la información sobre costo-efectividad de programas*. Documento de trabajo, UNICEF, Santiago, Chile, 1995.

Lo interesante es que el estudio objeto de esta ponencia, evalúa con los mismos instrumentos, el impacto en los niños de las distintas alternativas de educación preescolar y el estudio de costos realiza una sistematización con una metodología comparable de estas mismas modalidades de educación preescolar.

El estudio de costos se refiere solamente a los costos operacionales de los programas y tienen como principal fuente de información, aquella de cada una de las instituciones. Esta información fue procesada en forma homogénea para obtener los valores de costos. En los casos en los que fue necesario, se utilizaron los mismos supuestos básicos y los mismos valores de control, para facilitar la comparación entre los distintos programas.

Pero, los estudios de costos son complejos. Un estudio reciente<sup>192</sup>, señala las dificultades de realizar estimaciones de esta naturaleza. En el estudio se dice que por un lado existe escepticismo debido a las dificultades asociadas a la estimación precisa de los costos y los beneficios asociados y por otro, preocupa que el análisis de costos conduzca a comparaciones indebidas entre programas o que las elecciones se hagan en base a criterios puramente económicos.

Una de las interrogantes básicas que se debe responder es cuánto cuesta entregar un determinado servicio a los niños. El trabajo de Recart, en lo que se refiere a los costos operacionales de los distintos programas, responde a esta pregunta. Sin embargo, los programas analizados son muy diferentes: algunos le entregan alimentación completa a los niños, otros parcial, otros entregan alimentación sólo a los más pobres. Algunos tienen como personal a cargo de la sala a una profesional universitaria, otros tienen técnicos en educación parvularia. Algunos cuentan con mayor número de adultos por niño, con personal comunitario de apoyo, etc. Lira en su estudio, dice que las líneas de acción que gastan la mayor parte del presupuesto, son la alimentación y el personal y es justamente en estos aspectos, en los que los distintos programas analizados difieren mas significativamente.

Por otro lado, la efectividad de los programas está medida solamente en cuanto al impacto en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Los beneficios de cuidado del niño, apoyo a la madre que trabaja, apoyo a las familias, etc., no han sido evaluados.

A pesar de lo anterior, se puede realizar el análisis conjunto de la información entregada por el estudio del impacto en los niños y el de los costos, para retroalimentar la acción. Como se decía anteriormente, la alimentación constituye uno de los ítemes más costosos en un programa. El estudio del impacto en los niños, entrega datos del estado nutricional de los niños, que permite cuantificar las necesidades en este campo. Con ambas informaciones, se pueden tomar decisiones de asignación de recursos que respondan a las necesidades actuales.

Otra línea de acción que incide fuertemente en los costos de un programa es el tipo de personal a cargo de los niños. El estudio de impacto, entrega información respecto a los resultados de los niños. Se debe analizar el impacto en los resultados de los distintos tipos de profesionales o técnicos a cargo, para poder contratar el tipo de personal que obtenga los mejores resultados, con el menor costo.

Como dice Lira, la información básica que solicitan las personas que deben tomar decisiones es cuánto costaría aproximadamente por niño un programa de educación preescolar integral y efectivo. Esta respuesta encuentra información relevante en el estudio de Recart.

El estudio de Recart sólo se calculó el costo de operación de un determinado programa: sólo se consideraron aquellos gastos efectuados (y en algunos casos los gastos presupuestados por la institución) que son necesarios para hacer funcionar en forma normal un determinado programa. Esto implica no considerar, para los cálculos, los costos o beneficios indirectos que un determinado programa puede tener, por ejemplo el cofinanciamiento cuando las madres cooperan trabajando en turnos dentro de algún programa específico.

## **Conclusiones**

La primera conclusión del presente estudio, es que es posible efectuar un seguimiento a nivel nacional, de una muestra numerosa, para evaluar el impacto de la educación preescolar sobre los niños, durante la etapa preescolar y durante los primeros años de educación básica.

Aún cuando los distintos programas son diferentes, desde sus objetivos, y hay muchos de sus beneficios que no han sido evaluados por este trabajo, se cuenta con resultados comparables en cuanto al impacto en los niños que han sido medidos con los mismos instrumentos, por lo que las distintas modalidades pueden ser comparadas en este aspecto.

Paralelamente, se cuenta con una sistematización de los costos operacionales realizados con una metodología comparable aún cuando en este aspecto la incidencia de las distintas líneas de acción y de los diferentes objetivos de cada institución, dificultan la comparación.

Ambos estudios retroalimentan la acción permitiendo una mejor utilización de los recursos que son siempre insuficientes. Los resultados en los niños sugieren aspectos a reforzar en la atención preescolar. También revelan problemas emergentes.

Un estudio de esta naturaleza genera aprensiones y por otro lado se requiere colaboración estrecha de las instituciones para facilitar la información sobre los niños y para posibilitar la evaluación en los distintos establecimientos educacionales.

El hecho que se hayan evaluado distintas modalidades de atención preescolar de diferentes instituciones permite visualizar aspectos comunes a reforzar, áreas de capacitación comunes y otros aspectos que pueden contribuir a articularse.

## USOS DA ANÁLISE DE CUSTOS EM PROJETOS ECCD\*

*Ricardo Morán*  
*Robert Myers<sup>94</sup>*  
*Manuel Zymelman'*

Este texto beneficiou-se com os comentários de Arturo Israel e reconhecemos, agradecidos, a colaboração de Tatiana Oblcas. Os autores são, contudo, totalmente responsáveis por seu conteúdo, que não necessariamente corresponde ao ponto de vista do BID ou do Conselho Consultivo de Atenção e Desenvolvimento Infantil.

Como todos sabemos, a necessidade de investimento em programas ECCD é grande. Estudo recente estima que, na América Latina e no Caribe, 58 milhões de crianças com menos de 15 anos (quase 60% da população infantil) vivem em estado de pobreza, e cerca de um terço do total encontra-se em 20% dos domicílios mais pobres. Dentre essas crianças, talvez 27 milhões tenham menos que sete anos de idade.

Se a demanda financeira para atender às necessidades infantis é grande, a disponibilidade de recursos financeiros, no entanto, é bastante limitada, o que torna acirrada a disputa por fundos de assistência social. Com a pressão das agências de financiamento e do governo para que o investimento tenha o maior retorno possível, não há outra escolha que não seja a análise de custos.

A análise de custo faz-se necessária,

1. para instituições e programas existentes:
  - a) no controle administrativo dos gastos;
  - b) na implementação da eficiência com uma melhor alocação de recursos;
2. para programas e instituições novos ou em fase de planejamento:
  - a) como um instrumento (a ser usado com medidas de resultado ou *outputs*) para tomar decisão na escolha de projetos;
  - b) como um instrumento para ajudar a escolher entre diferentes modos de produção e escalas de operação;
  - c) como um instrumento auxiliar na busca de fontes financeiras, em especial quando a disponibilidade de algumas fontes limita a natureza dos gastos, ou seja, financia determinados gastos, e outros, não.

\* Projetos de Atenção e Desenvolvimento da Primeira Infância

### Quais são os custos de um programa ECCD?

Funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, D. e.  
Membro do Conselho Consultivo de Atenção e Desenvolvimento Infantil, no México, D. F.  
Consultor em Washington, D. e.

Entende-se por custos o valor dos recursos empregados no processo de transformação realizado por um sistema. Um sistema consiste de uma unidade formada por diversas partes sujeitas a um mesmo plano ou a serviço de um objetivo comum. Um sistema toma um ou mais *inputs* - entendido como alguma forma de energia - e tranforma em um ou mais *outputs* - resultado ou produção.

No caso dos programas ECCD, o sistema é composto por administradores, profissionais de creche e educadores, pessoal de saúde, merendeiras, prédios, materiais, alimentação, transporte, utensílios etc. Esses componentes são combinados e dirigidos segundo regras econômicas e sociais. O objetivo comum que une a todos é a oferta de serviços para estimular o desenvolvimento infantil nos aspectos físicos e psicológicos, o que, acredita-se, aumenta a possibilidade de a criança ingressar e ter bom desempenho na escola, assim como, e por decorrência, garante que tenha melhores possibilidades na vida.

A criança (*input*) entra no programa ECCD (o sistema) e, após um período de tempo, transforma-se em uma criança mais saudável e desenvolvida física, emocional e intelectualmente (*output*) do que seria, se não tivesse participado do programa. Esse fato tem impacto positivo, não apenas na criança, mas também na família, na comunidade, e na sociedade futura <sup>196</sup>

O funcionamento desse sistema de transformação apresenta diferentes custos. O custo de cada um dos diferentes elementos do sistema corresponde ao número de unidades do elemento, usado por determinado período de tempo, multiplicado pelo preço unitário. Por exemplo, o custo dos lápis de cor corresponde ao número desses lápis, usados durante o ano letivo, multiplicado pelo preço unitário. Por razões orçamentárias, geralmente calculamos os custos por ano. De forma similar, o custo dos professores no sistema corresponde ao número de professores multiplicado pelo salário que recebem (ou, mais precisamente, pelo número de horas-aula no ano).

Outras formas de calcular custos podem ser aplicadas aos programas ECCD. Por exemplo, em lugar da metáfora "sistemas", de que nos servimos aqui, Levin usa a metáfora "receita do prato" ou "lista de ingredientes". Os elementos requeridos pelo programa são vistos como ingredientes (ou *inputs*) na receita do programa. Acreditamos que nossa maneira de ver oferece uma visão mais clara do papel central da criança no quadro <sup>197</sup>.

A idéia de sistemas, além disso, comporta facilmente traços de outras estruturas, como, por exemplo, uma descrição detalhada do "processo", a partir das operações do sistema, pode ser o exame da proporção existente entre crianças e professores ou entre professores e supervisores; ou do método aplicado, se é baseado em Piaget ou Vygotsky ou Berciter. Embora a idéia de sistema possa açambarcar, também, essa especificação de múltiplos *inputs* e/ou *outputs*, no caso de outros esquemas, tal procedimento conduz rapidamente a complicações analíticas que retiram do esforço muito de seu valor prático para atingir os objetivos da análise de custo de que estamos tratando.

*Custo financeiro + custo imputável = custo total.* A maior parte dos dados normalmente avaliados em custos fazem parte dos custos financeiros: despesas pagas com dinheiro, cheque ou nota promissória que constam nos livros de registros e que incluem despesas com professores, materiais, manutenção do prédio etc. Os custos financeiros costumam deixar de fora componentes do sistema que, no entanto, representam um custo para a sociedade no momento em que são colocados à disposição do programa. Em caso de expansão do programa, haverá acréscimo nessa despesa, que passará a ser custo financeiro.

Se a igreja local faz a doação de um prédio ao programa ECCD, em geral, a operação não será registrada como custo financeiro. Contudo, representa um custo à comunidade que se priva da oportunidade de uso desse lugar para, por exemplo, treinar jovens desempregados. Além disso, se o programa tentar abrir um novo centro em outro bairro, onde não poderá contar com a doação de um prédio, terá que alugar um e pagá-

Em termos ideais, ou seja, em uma descrição "perfeita" de um programa ECCD, teríamos que contar com medidas precisas de extensão do desenvolvimento da criança antes de entrar no sistema (como um *input*) e / ou depois de sair dele (como um *output*), para poder relacionar as partes relevantes da mudança com características do sistema. Conforme salientaremos adiante, como as questões relativas a conceitos e medidas de benefícios (ou mesmo a eficácia) dos programas ECCD são muito complexas e bastante distintas daquelas relativas a custo, resolvemos focalizar apenas esses últimos. Portanto, partimos do pressuposto de que os fatores do sistema que acarretam custos contribuem de alguma maneira (e numa extensão não-específica) para o "desenvolvimento da criança". Se voltarmos a ser convidados para participar do Simpósio no ano que vem, poderemos tentar tratar do aspecto "benefícios" no sistema, amarrando os dois lados da questão e aplicando a estrutura apresentada a alguns exemplos da vida real dos programas ECCD.

<sup>197</sup> Embora usada como uma metáfora, a idéia de sistema apresenta a desvantagem de atribuir à criança um papel essencialmente passivo em relação ao sistema. O papel da criança em seu próprio desenvolvimento, o que, de acordo com determinados especialistas é um importante determinante de resultados - o *output* do programa - não é explicitamente reconhecido na metáfora sistema. Recorremos ao conceito apenas por sua utilidade analítica.

1º diretamente. E como a expansão dos programas ECCD é o que todos queremos, essa é uma questão importante a ser considerada, quando se estima o custo global dos programas. Chamamos a esse tipo de custo - que existe também em outros programas, não só neste de que tratamos - de custo imputável. E, uma vez que os custos imputáveis são excluídos dos custos financeiros, trata-se de um conceito específico de custos. **Por** isso, são muitas as razões para ser feita uma estimativa geral de custos (custo global), que distinga custo financeiro de custo imputável<sup>198</sup>.

Um quadro de custos globais de um estabelecimento ECCD deve ser montado conforme o Quadro 1 no anexo.

## **QUADRO 1**

<b>ELEMENTO</b>	<b>CUSTO</b>
<i>Pessoal</i>	
Administradores	\$
Supervisores	\$
Profissionais de Creche	\$
Educadores	\$
Enfermeiras	\$
Pessoal de Apoio	\$
Voluntários	\$

*Alimento*\$

*Materiais*\$

*Suprimentos*\$

*Utensílios*\$

*Aluguéis*\$

*Transporte*\$

*Etc*\$

*Custos têm significações diferentes segundo a função.* Custos significam coisas distintas para um tesoureiro, que se preocupa com os aspectos legais e com a auditoria, e para um administrador, que quer os custos planejados de modo a facilitar o gerenciamento. A partir de um ponto de vista de planejamento e orçamento, por exemplo, faz mais sentido reclassificar os custos estimados de acordo com os objetivos ou funções do programa. Veja o quadro 2.

<sup>98</sup> Algumas vezes, certos custos relacionados com programas ECCD são de fato pagos, e de forma devida, como custo financeiro, mas não pelo próprio programa. Por exemplo, os Ministérios de Educação podem designar seus professores, devidamente pagos, para um programa ECCD, e recorrer a um orçamento separado. Embora o custo desses professores apareça como despesa financeira para o Ministério de Educação, não vai aparecer como custo nos registros do programa ECCD. Este é um caso de custo imputável para o programa e custo financeiro para o Ministério de Educação. Um estudo recente sobre o programa CURUMIM, de Minas Gerais, que atende crianças entre 6 e 12 anos que vivem em estado de pobreza, durante as horas em que estão fora da escola, estima que, embora os dados oficiais do programa (baseados no custo financeiro) apresentem uma unidade de custo de US\$ 38 mensais por criança, uma vez que dele faz parte pessoal pago por Secretarias de Estado, a unidade correspondente de custo eleva-se 80%, atingindo US\$ 70. A unidade de custo geral do programa, que atende crianças por três horas diárias, é muito maior, uma vez que os números acima excluem custos imputáveis que correspondem a prédios, à maior parte da alimentação e, também, a materiais e suprimentos consumidos.

## QUADRO 2

<u>ELEMENTO</u>	<u>CUSTO</u>
Administração	
Pessoal	\$
Material de escritório	\$
Funcionários em geral	\$
Educação	
Pessoal	\$
Materiais	
Atenção à Saúde	
Pessoal	\$
Material	\$
Nutrição	
Pessoal	\$
Alimentos	\$
Material	\$
Prédios e Equipamentos	
Autorização (aluguel)	\$
Manutenção	\$
Pessoal de apoio	\$
Transporte	\$
Etc.	\$

A classificação do quadro 2, por exemplo, permite a determinação dos custos parciais do programa, do custo direto de um dado segmento do programa, e do conjunto de custos agregados - como administração central - que faz parte dos custos indiretos. Essa forma de classificação oferece, ainda, novos dados para uma análise de conseqüências, no caso de transferência de recursos dentro do programa. Permite, por exemplo, que seja avaliado o impacto da transferência dos recursos previstos para alimentação, para cuidados com a saúde.

Os custos devem ser vistos em relação com o número de crianças que participam do programa ou, ainda, com o número de crianças que completam o programa com sucesso (considerados formados). Desse modo, é obtida a média de unidade de custo (custo total / criança; custo total / formado)

*Alguns custos, mas não todos, aumentam com o ingresso de novas crianças no sistema.* Uma vez que o custo por criança que frequenta o estabelecimento varia, em função do número geral de crianças que usa o serviço, e a unidade de custo dos serviços também varia, dependendo das diferentes escalas da operação, convém classificar os custos em fixos e variáveis. Quando ficam abaixo da capacidade total de um serviço, os custos fixos não variam segundo o número de crianças, mas os custos variáveis, sim. Exemplos de custos fixos são: manutenção, a maior parte das despesas com administração, aluguel ou custos de capital etc. Custos variáveis são salários de professores e atendentes - no caso de o número de professores variar com o número de crianças - materiais, alimentação e assim por diante.

*A determinação de custos fixos e variáveis dependerá das características do sistema.* A distinção entre custos fixos e variáveis varia segundo o tamanho do sistema. A administração pode ser um custo fixo para determinado estabelecimento, mas um custo variável em um sistema maior, em que o número de estabelecimentos pode crescer ou diminuir. Assim, como definimos a média de unidade de custo, podemos definir a média de custo variável (custo variável / criança) e a média de custo fixo (custo fixo / criança).

*A escala da operação afeta a unidade de custo (média de custo).* Em estabelecimentos de determinado tamanho, a unidade de custo cai à medida que aumenta o número de crianças, uma vez que os custos fixos são distribuídos entre muitas unidades (crianças). Além disso, alguns fatores variáveis, como professores, materiais e outros, podem ser empregados com mais eficácia - ou comprados por menos em escala maior - à medida que aumenta o número de alunos. No entanto, a partir de um certo número, os fatores variáveis

deixam de significar maior eficácia. Por exemplo, quando o número de atendentes aumenta além de determinado ponto, a eficácia pode decrescer. Outros *inputs* -como espaço físico ou número de supervisores - permanecem fixos, enquanto atendentes sem supervisão começam a pisar, um no pé do outro. Quando o aumento da média de custo variável excede o decréscimo de média de custo fixo, a média de custo aumenta. *As vezes, é possível conseguir uma média de custo mais baixa em um estabelecimento de grandes proporções, graças à economia de escala.* No entanto, ter estabelecimentos cada vez maiores pode, também, gerar efeitos contrários aos de economia de escala. Por exemplo, quando o número de professores cresce, pode haver necessidade de mais supervisores e burocratas (supervisores para supervisionar supervisores); exigência de formas especiais de comunicação e outros extras que, até então, não eram necessários.

*Para conseguir dinheiro, é importante distinguir entre capital e despesas correntes.* Tal distinção é importante, sobretudo, por razões de ordem financeira. Os custos de capital são despesas correspondentes a um "consumo" de longo prazo: prédios, maquinarias, terra etc. Em geral, são apresentados de forma um tanto confusa. As despesas correntes dizem respeito a gastos ocorridos e consumidos durante o período fiscal (em geral, um ano), como material, salários etc. Como os investimentos de capital demandam altas quantias de dinheiro e gastos que ultrapassam o ano fiscal, esse dinheiro pode vir de uma fonte ou orçamento distinto daquele usado para despesas gerais

*Pondo as definições de custo para funcionar.* Voltamos, agora, a alguns exemplos de uso das diferentes definições apresentadas e da utilidade da análise de custos.

*A classificação dos custos e as formas de financiamento.* Deve-se preferir uma forma simples de classificação dos elementos de custo para apresentar em uma proposta de financiamento dirigida a uma agência financiadora que, por escolha ou força de estatuto, financia, apenas, alguns tipos de despesa. Esse é, por exemplo, o caso das agências que podem financiar despesas de capital, mas não despesas correntes. Em lugar de misturar salários de arquitetos e seus assistentes - gastos previstos para um serviço extraordinário - com salários de outros profissionais, convém classificar esses salários - de arquitetos e assistentes - como despesa de capital.

*O uso dos custos imputáveis como contrapartida.* Algumas agências de financiamento, assim como alguns governos, exigem contrapartida. A noção de custos imputáveis pode ser de utilidade para considerar como contrapartida as doações da comunidade ou do trabalho de alguns indivíduos. A contribuição feita mediante horas de trabalho pode ser custo imputável, dependendo do tipo de trabalho doado e dos salários vigentes. Nesse caso, o custo imputável é acrescentado aos custos financeiros e a doação de espaço físico feita pela comunidade é devidamente levada em conta.

*O projeto pode ser custeado ou multiplicado?* Os critérios de custeio e multiplicação são invocados com freqüência como garantia de um empréstimo internacional. Uma classificação de custos bem-feita, com subdivisão de elementos, conforme a quadro 2, pode indicar a proporção dos elementos, ou o número de *inputs* de cada um e, ainda, se seus preços são compatíveis com a pretendida cobertura de população ou com o orçamento.

Um exercício desse tipo a respeito dos custos do projeto pode levar à conclusão de que as idéias originais são muito ambiciosas, fazendo com que a magnitude do projeto ou de seus elementos e, talvez, também a das diferentes formas de oferta de serviços, seja reconsiderada. É importante percorrer essas etapas para garantir que seja viável a proposta do projeto e evitar pôr em risco o apoio para a iniciativa.

*A escolha entre os diferentes padrões de oferta de um serviço ECCD.* A distinção entre custos fixos e variáveis pode ajudar a escolher entre padrões alternativos de oferta de serviço. Suponhamos que a alimentação planejada pelo programa possa ser preparada de forma A ou de forma B. A alternativa A usa um sistema mais mecanizado e pressupõe o aluguel de uma máquina ao custo anual de \$ 50.000 (custo fixo), além de um custo de \$1 por refeição adicional (custo variável). A alternativa B, por sua vez, exige mais mão-de-obra, mas recorre ao uso de uma máquina que pode ser alugada por apenas \$10.000 anuais, e o custo adicional de cada refeição é \$1,2. Qual das alternativas deve ser escolhida?

O custo anual das refeições em cada uma das alternativas pode ser expresso da seguinte forma:

Custo da alternativa A = \$50.000 + \$1 x R

Custo da alternativa B = \$10.000 + \$1,2 x R

(4) Outras noções de custo podem ser relevantes aos programas ECCD. Uma delas é a de custos implícitos, que são aqueles considerados de classificação difícil ou subjetiva, e que não aparecem no cômputo. No entanto, eles podem afetar as decisões. Por exemplo, o custo implícito de pagar baixos salários, aproveitando a existência de altas taxas de desemprego, pode ser o ressentimento das pessoas contratadas, o que gera menor eficiência no trabalho.



Se as refeições necessárias forem muito poucas, a alternativa B é, sem dúvida, preferível, pela economia feita no aluguel de uma máquina mais barata. Quanto maior for o número de refeições de que se necessita, menor será a vantagem oferecida pela alternativa B. A partir de determinado número de refeições, a alternativa A torna-se preferível, uma vez que a economia provinda do custo mais baixo de refeição se acumula. A certa altura, os custos da oferta de refeições por uma alternativa ou outra vão se nivelar para, em seguida, a alternativa A apresentar-se como economicamente preferível.

Uma simples equação algébrica revela a partir de que número se dá essa quebra de nivelamento:

$$\text{Custo A} = \text{Custo B} = \$50.000 + \$1 \times R = \$10.000 + \$1,2 \times R$$

$$R = 200.000$$

Portanto, se forem 200.000 refeições ao ano, compensa usar o método que requer mais mão-de-obra. Porém, se forem necessárias mais de 200.000 refeições por ano, a alternativa A deve ter a preferência.

*Agregar custos para apresentar às prováveis fontes de financiamento.* Essa forma de classificar os custos é extremamente valiosa, quando existe a possibilidade de apoio por diferentes fontes de financiamento, sendo que, cada uma delas, por tradição ou lei, poderá financiar apenas um determinado ou determinados tipos de despesas. Um modelo de classificação detalhada de custos, conforme o quadro 2, por fontes de financiamento, (em caso de um sistema inteiro, o quadro 2, também, deverá incluir custos de implantação do programa, com treinamento e matérias de desenvolvimento, administração central e monitoramento e avaliação) pode ser uma estratégia para obter diferentes formas de financiamento. Observe o quadro 3.

QUADRO 3

FONTES DE FINANCIAMENTO					
Tipo de Custo	Governo	Agências Internacionais	Comunidades	ONG e outras não-particulares	Setor Privado
a	x	x	x	x	
b	x	x		x	x
n	x		x		x

Essa maneira de classificar custos pode, também, ser aplicada em programas em desenvolvimento para que se examine onde recai, de fato, o maior peso dos custos, e possa ser estabelecida uma relação entre os itens. Desse modo, será possível realizar uma avaliação de extrema utilidade e descobrir, por exemplo, qual a verdadeira contribuição da comunidade ao programa.

A utilidade de uma análise de custos bem-feita será comprovada em muitas outras instâncias, mas eu gostaria de mencionar apenas as três seguintes.

#### Condições de verificação

Se um sistema for composto por muitos estabelecimentos ou unidades com programas semelhantes, e se cada uma delas, o que é provável, estiver operando em condições distintas, torna-se importante identificar em quais estabelecimentos a unidade de custo varia diante da média, de forma substancial, e quais os motivos dessa variação. Serão diferentes *inputs*, relações, escalas de operação ou preços? E se os motivos forem, por exemplo, diferentes *inputs* ou relações, as diferenças de custo correspondem às diferenças de resultado?

Não basta comparar um estabelecimento com outro, é importante determinar o que está acontecendo com os custos e a unidade de custo. As tendências podem indicar mudanças na produtividade (eficiência) e / ou nos preços dos *inputs*. Esse tipo de análise pode ser útil na tomada de medidas de melhoria de resultados, ao mesmo tempo em que oferece elementos para que se faça uma previsão de orçamento mais sólida.

#### Escolha do modo de operação

Os serviços dos programas ECCD podem ser ofertados sob várias formas: centros de atendimento a domicílio, centros integrados de desenvolvimento, pré-escolas formais e não-formais. Supondo-se que cada

Se, em lugar de alugar máquinas, a escolha impuser que sejam compradas, a análise deverá levar em conta informações sobre a vida útil de cada uma delas, custo de depreciação e juros. Mas isso não afeta a análise, no que diz respeito à distinção entre custos variáveis e fixos.

modelo seja operado de forma eficiente e que o resultado final seja o mesmo, deve ser selecionado aquele de mais baixo custo. Mas, em geral, não é o que acontece. A duração e o tipo de serviço variam. Por exemplo, alguns programas oferecem poucas horas de atenção ou educação à criança.

Partindo-se do pressuposto de que, quanto menores forem os custos dos serviços, mais reduzidos serão os benefícios do programa para a criança (ou seja, a criança não alcançaria o mesmo nível de desenvolvimento integral), é da maior importância que aqueles que tomam as decisões saibam o que significa, em termos de redução (ou aumento) de benefício, um determinado corte nos custos. Só assim será possível comparar a redução de determinado benefício com o ganho, que pode haver, se a quantia for destinada a outro programa social de atenção à criança<sup>21</sup>.

Mesmo quando sabemos que a decisão final será política, a análise de custos é importante por introduzir um elemento, embora pequeno, de transparência no processo de decisão. O mesmo tipo de análise pode ser aplicado na escolha entre dois programas ECCD ou entre outros programas sociais.

### **Aumento de eficiência**

Entre as diferentes classificações existentes de tipos de custo, há uma que distingue entre custos controláveis e custos não-controláveis. Tal distinção permite determinar a responsabilidade do controle de despesas. Se a maior parte do orçamento de um administrador é pré-determinada, isto é, se o número de professores ou atendentes e respectivos salários são determinados por um centro administrativo ou ministério, há pouco que um administrador possa fazer na área de unidade de custo, além de assegurar que o dinheiro seja gasto de acordo com a alocação e com as disposições legais.

No caso, porém, de o administrador ter liberdade de administrar o orçamento, e possível reduzir custos ou ampliar a cobertura do serviço com o mesmo orçamento, bastando para isso que seja alterada a forma de oferta e a atuação daqueles que dela participam. Tomem-se dois casos - A e B - em que os resultados em termos de benefícios (por exemplo, desenvolvimento integral) para a criança-média acredita-se ser constante". No caso A, o serviço utiliza dez universitários graduados com salário de \$100 por mês. No caso B, utiliza 15 paraprofissionais com salário de \$50 mensais, mas também um supervisor extra (\$120) e materiais didáticos também extras (\$600). Com o mesmo orçamento de \$1.000 por mês, o B pode estender a cobertura em 8%.

Aumento de cobertura =  $(1.000 - 750 - 120 - 50) / 1.000 = 8\%$

Tipos similares de análises podem ser feitas em outras áreas de despesas.

Este texto limita-se a esclarecer a importância da atenção aos custos. Não avança nos diferentes métodos e técnicas que podem ser usados para, de fato, resolver dificuldades de classificação e análise. Além disso, custos são, apenas, uma face do problema no momento da decisão. Da outra face fazem parte os benefícios, cuja medição e avaliação são extremamente mais complexas. No entanto, se conseguimos despertar o interesse e salientar a importância do tema, o empenho valeu a pena.

## **EXPERIÊNCIA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO**

*Hilda Jassán<sup>TM</sup>*

Es un placer estar con ustedes y poder compartir la experiencia de evaluación del sistema de educación inicial que realizamos en la ciudad de México en el año de 1995.

Mi exposición aborda cuatro aspectos, que considero contemplan la información mas relevante de esta evaluación:

- 1) el marco contextual, en el cual se desarrolla la evaluación;
- 2) una descripción general del protocolo empleado;
- 3) la descripción de los procedimientos para su realización;

Observe que estamos perigosamente perto de ultrapassar a barreira que nos impusemos para não tratar, neste momento, de temas como benefício e eficácia.

<sup>202</sup> Estamos cientes de que este, provavelmente, não é um pressuposto realista, mas pode ser útil na distinção que queremos traçar entre custos controláveis e não-controláveis.

<sup>203</sup> Directora, Dirección de Educación Inicial, Dirección de Educación Municipal - Xocongo - México.

4) los resultados obtenidos, así como el tipo de medidas tomadas al respecto al interior del sistema.

### **Marco contextual**

En México, la educación inicial se ofrece a través de diversos organismos e instituciones, la experiencia que les voy a relatar se desarrolla en la dirección de educación inicial la cual dirijo y depende de la secretaria de educación pública y de la **subsecretaría** de servicios educativos para el D.F. Esta instancia es responsable de la atención y formación integral del niño desde su nacimiento hasta los 4 años de edad.

El servicio educativo se ofrece a través de tres modalidades de atención de acuerdo a las necesidades y características de la población atendida. La escolarizada funciona en centros de desarrollo infantil; opera en zonas urbanas; es una prestación laboral para las madres trabajadoras; requiere de instalaciones específicas para ofrecer el servicio; cuenta con personal interdisciplinario; se ajusta al calendario escolar; tiene horarios establecidos; atiende a niños de 45 días de nacidos a 6 años de edad, proporciona alimentación a los niños atendidos.

La no escolarizada funciona a través de módulos de atención y servicio; opera a nivel nacional en zonas rurales, indígenas y urbano-marginadas; es una medida de justicia social para igualar las condiciones de acceso al sistema educativo formal; utiliza cualquier local proporcionado por la comunidad; cuenta con personal técnico y voluntario para ofrecer el servicio; tiene horarios flexibles para la atención a padres y niños; se adapta a las necesidades y características de la comunidad; contempla a niños de 0 a 4 años de edad; los padres reciben orientación y capacitación para realizar actividades educativas con sus hijos.

La semiescolarizada funciona a través de centros de educación inicial; opera en el Distrito Federal, en zonas urbano-marginadas; es un servicio para las madres trabajadoras que no tienen prestación laboral; cubre el horario de la jornada de trabajo de la madre (3, 5 y 8 horas); el servicio se brinda en lugares proporcionados por la comunidad; atiende a niños de 2 a 4 años de edad, los cuales son atendidos por personal voluntario para-profesional, previamente capacitado, de la misma comunidad; promueve la participación solidaria de los diferentes servicios sociales que se brindan en la comunidad; recibe apoyo material y de personal profesional de la dirección de educación inicial.

En poco más de dos décadas de existencia, la educación inicial ha transitado por tres momentos pedagógicamente significativos. El primero se caracterizó por ser de carácter asistencial, es decir, los niños recibían atención y cuidado a partir de la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación y estancia. En el segundo, se incluyeron a este tipo de cuidados acciones y actividades que favorecían el desarrollo del niño desde el punto de vista psicomotor, cognoscitivo y afectivo social. La intervención del adulto hacia el menor era fundamentalmente de estimulación a su desarrollo. Actualmente, en el tercero se asignó una categoría educativa a la intervención del adulto, en la cual se contemplaron por supuesto los aspectos de estimulación temprana, pero desde el punto de vista interactivo y formativo, llevando a cabo actividades sistemáticamente aplicadas y de fomento al desarrollo creativo y exploratorio del niño.

Sin embargo, durante todo ese tiempo no se había realizado una evaluación formal y sistemática de las acciones emprendidas. Solamente se habían llevado a cabo algunas valoraciones no estandarizadas de logros educativos, pero en forma asistemática y nunca de todo el sistema de atención, solo de algunos de sus componentes en forma aislada.

En educación inicial ha existido una constante preocupación por equiparar el crecimiento cuantitativo del servicio con el mejoramiento de la calidad de las acciones que se desarrollan, ya que si bien es cierto que aún nos falta mucho por hacer en términos de cobertura, es necesario consolidar simultáneamente a la expansión el terreno ganado en la eficiencia y calidad de la atención. Actualmente, en educación inicial en el Distrito Federal, se atiende a un total de 63.332 niños, lo que representa aproximadamente el 7% de la demanda real de atención en el Distrito Federal.

Por ello, en 1994, la dirección de educación inicial en coordinación con la dirección general de evaluación emprendió un proyecto de investigación evaluativa con los siguientes propósitos:

- evaluar la calidad y eficiencia del sistema de atención de la educación inicial en el Distrito Federal en sus tres modalidades;
- identificar los elementos que obstaculizan el desarrollo óptimo de la operación del servicio;
- determinar el nivel de logros educativos alcanzados por los niños atendidos en educación inicial;
- conformar las bases necesarias para reorientar las acciones y toma de decisiones que, en materia técnico-pedagógica, se desarrollarían a partir de los resultados obtenidos.

## **Descripción general del modelo de evaluación empleado**

Para llevar a cabo el estudio se tomó como base el modelo CIPP de Stufflebeam que comprende cuatro tipos de evaluación: contexto; entrada o insumo; proceso y producto.

El modelo define a la evaluación como el proceso para "identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados". (Stufflebeam, 1987).

Veamos cada componente. La principal orientación en la evaluación de *contexto* es identificar los aciertos o problemáticas del sistema o programa elegido, así como examinar si las metas y prioridades existentes son congruentes con las necesidades que deben satisfacer. No podemos estar seguros que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven.

La evaluación de *insumo* o *entrada* se orienta por ayudar a prescribir el programa mediante el cual se efectúan los cambios necesarios. Esto se hace examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables. Esencialmente, la evaluación de entrada identifica y valora los métodos aplicables y las estrategias a desarrollar en un plan que sirva para lograr los propósitos deseados. La evaluación de proceso es una comprobación continua de la realización del plan. Básicamente, informa acerca de hasta que punto las actividades del sistema o el programa siguen o no un buen ritmo, si se desarrollan tal como se había planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente. En ella es importante saber como juzgan la calidad del trabajo los observadores y los participantes.

Finalmente, la evaluación de *producto* tiene como propósito valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Su principal objetivo es averiguar hasta que punto el sistema o programa ha satisfecho las necesidades del grupo al cual pretende servir (efectos deseados y no deseados o resultados positivos y negativos).

Debido al tipo de organización estructural y operativa que presenta la educación inicial y a los principios de la teoría de sistemas retomados para la configuración del programa educativo que actualmente se opera, este modelo se eligió y adaptó como el medio mas congruente y objetivo para realizar la evaluación del nivel.

El modelo adaptado de evaluación contempla la valoración de los logros educativos de los niños de 0 a 6 años; la calidad interactiva de las relaciones que se establecen durante el proceso enseñanza-aprendizaje; los perfiles formativos del personal y, por ultimo, la eficiencia de los procedimientos operativos en materia de planeación y desarrollo de actividades pedagógicas, así como los referidos a la supervisión y desarrollo de programa y manuales técnico-pedagógicos en las tres modalidades de atención: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada.

## **Procedimientos de realización**

Las figuras operativas que participaron en la evaluación se eligieron por modalidad y se clasificaron en dos categorías: informantes y objetos de evaluación. Los informantes proporcionaron datos de los objetos de evaluación a través de cuestionarios de opinión en dos dimensionales: educativa y operativa.

Las dimensiones definidas para cada dimensional en las tres modalidades son:

### *7. Dimensional Educativa*

#### 1.1 Logros del niño

Los indicadores considerados en esta dimensión se basaron en las temáticas educativas de las tres áreas de desarrollo que conforman el programa de educación inicial, personal, social y ambiental.

#### 1.2 Áreas de interacción

Los indicadores que se abordaron en este apartado se basaron en el tipo de interacciones posibles que se establecen entre adultos y niños, así como en la relación de estos con los materiales educativos.

adulto niño

adulto adulto (materiales y recursos)

niño niño

#### 1.3 Características del personal

En esta dimensión el tipo de indicadores estuvieron orientados a la definición de perfiles de preparación formal y no formal de los diversos agentes educativos que laboran en las tres modalidades.

### *2. Dimensional Operativa*

#### 2.1. Planeación del servicio educativo

En esta dimensión se definieron indicadores basados en los principios metodológicos del programa educativo y que sirven de elementos guía para orientar la operación del servicio.

## 2.2. Desarrollo de actividades técnico-pedagógicas

Estos indicadores estuvieron definidos de acuerdo a la función pedagógica que desempeña cada figura operativa. Presentan actividades referidas a la participación de grupos, apoyo colateral y evaluación educativa.

## 2.3. Supervisión

Los indicadores para esta dimensión estuvieron referidos básicamente al seguimiento educativo que realiza la supervisión en cuanto a las actividades desarrolladas y al desempeño de la práctica docente.

## 2.4. Servicios especializados

Los indicadores en esta dimensión se orientaron hacia la obtención de información que permitió identificar la presencia y congruencia de las acciones operativas desarrolladas por los agentes, en función de lineamientos establecidos en el programa educativo y en los referidos a la prestación del servicio.

## 2.5. Programas y manuales

Los indicadores se refieren al conocimiento y manejo que tienen las diversas figuras operativas del programa educativo y de los manuales técnico-operativos, sobre todo en los aspectos referidos a metodología y planeación y realización de actividades.

La dimensión educativa y la operativa fueron contrastadas con tres elementos para ser evaluadas: *efectos*, *normatividad* y *proceso*.

- *Efectos* - se refiere a los impactos producidos por el programa en niños y adultos. Reflejan el cambio conductual y formativo de sus conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y destrezas.
- *Normatividad* - se valora la ejecución y calidad de las acciones que se realizan en relación a los lineamientos que determinan la operación del servicio en todas sus modalidades y áreas de atención, así como el ejercicio de la práctica educativa.
- *Proceso* - en este aspecto se contrastó la congruencia de los procedimientos operativos de acuerdo a la norma establecida y al tipo de características, necesidades y recursos de los centros evaluados.

Con referencia en los cuadros de elementos participantes, las variables a procesar y cruzar para obtener la información deseada fueron:

- informante con objeto de evaluación
- informante con dimensión
- informante con dimensiones
- informante con indicadores
- informante con dimensiones e indicadores por plantel educativo

Asimismo, se procesó el índice de intensidad por respuesta y forma, lo que condujo a la obtención de porcentajes promedio de acuerdo a la frecuencia por pregunta y/o grupo de preguntas.

## **Instrumentos de evaluación**

Se diseñó un total de 68 instrumentos de evaluación que recogieron la opinión de los diversos agentes educativos en las tres modalidades y cuatro guías de observación para la modalidad escolarizada y semiescolarizada.

Todos los instrumentos abordaron los dos dimensionales: educativa y operativa.

El cuadro siguiente muestra la distribución de formas por figura, así como los componentes evaluados.

Todas las formas o cuestionarios elaborados tuvieron tres tipos de preguntas: las *indicativas*, que recabaron información exclusivamente de la opinión que tiene los agentes de cada una de las dimensiones y de los indicadores de evaluación, es decir desde la percepción o apreciación personal de cada uno de los componentes del sistema. Otro grupo fue el de las preguntas *explicativas*, que arrojaron información complementaria que permitió ampliar y contextualizar las respuestas indicativas; y finalmente las preguntas *informativas*, arrojaron información acerca del conocimiento que los agentes educativos tienen de los procesos normativos y operativos.

En las formas donde se evaluaron logros en el desarrollo del niño se contemplaron ítems de fase terminal para lactantes, maternas y preescolares, es decir los grupos correspondientes al nivel III

Por otra parte, se elaboraron cuatro guías de observación con el propósito de cruzar la información obtenida a través de los cuestionarios y validar las respuestas obtenidas. Las guías en la modalidad escolarizada se aplicaron a los grupos evaluados de lactantes III, maternal III y preescolar III, y en la modalidad semiescolarizada a los únicos grupos de maternas que corresponden a los niños de 2 a 4 años de edad. En

la modalidad no escolarizada no se aplicaron guías de observación, debido a que los ítems diseñados se aplicaron a instalaciones y desarrollo de actividades permanentes y en esta modalidad las sesiones con padres se dan solo una vez por semana y no puede observarse de manera detallada aspectos de interacción con niños ni de organización de espacios educativos.

Por último, cabe señalar que la aplicación de las guías y el cruzamiento de ítems en los instrumentos para las diversas figuras garantizaron un nivel de aceptabilidad, confiabilidad y validez de los instrumentos, además propicio el enriquecimiento de resultados obtenidos.

## **Muestra evaluada**

### **Criterios**

Debido a la cantidad y diversidad de condiciones y contextos que presentó la población atendida, y a los diferentes agentes educativos que intervinieron en cada modalidad, así como al tiempo de que se dispuso para la obtención de resultados, la muestra se eligió tomando en cuenta los siguientes criterios:

1. Los centros o unidades educativas elegidas, así como las figuras operativas que fueron evaluadas, tenían por lo menos un año en operación o en experiencia en el servicio.
2. En el sistema escolarizado, fueron objetos de evaluación solo aquellos centros o unidades que contaban con plantilla completa de personal.
3. Los centros educativos seleccionados en las tres modalidades operaron el servicio con el programa de educación inicial.

La evaluación se realizó, en el caso del escolarizado, solo en aquellos centros que contaban con grupos de lactantes III, maternal III y preescolar III y en las otras dos modalidades con niños de nivel maternal.

### **Procedimiento para seleccionar la muestra**

En las tres modalidades evaluadas, se tomó el 10% de la población total atendida. En el escolarizado la muestra fue de 40 centros de desarrollo infantil, para el caso de CENDI-SEP fue censal, ya que se tomaron los 28 centros en operación y 12 supervisados por la S.E.P, pero dependientes de otras instituciones. Esto también tuvo como propósito crear un grupo testigo para valorar comparativamente y bajo las mismas condiciones las dos formas de atención.

En la modalidad semiescolarizada, se tomaron aleatoriamente 6 centros de educación inicial (CEI) de los 63 que operan actualmente en el D.F.

Y en el caso de la modalidad no escolarizada se evaluaron 23 comunidades, de las 217 que actualmente operan en todas las delegaciones políticas del D.F. La selección fue por azar.

Las siguientes tablas muestran la distribución y el total de las figuras y planteles que fueron evaluados en las tres modalidades.

En total, se aplicaron 1.780 cuestionarios a los agentes educativos distribuidos de la siguiente forma:

supervisores	69
agentes operativos	498
padres de familia	1.213

### **Organización y aplicación de instrumentos**

La aplicación de cuestionarios o formas y guías de observación se llevó a cabo en tres semanas. Se diseñó una estrategia para capacitar a 40 personas de diversas áreas del nivel central de la dirección de educación inicial, asimismo se les entregó un instructivo que contenía la información y programación de las acciones a realizar y un paquete con los cuestionarios para los informantes. La capacitación se llevó a cabo en un día con horario de 9:00 a 17:00 hrs.

Durante la primera semana se aplicaron todos los instrumentos para la modalidad escolarizada. El primer día aplicaron las guías de observación, del segundo al cuarto todos los cuestionarios a los agentes operativos, y del cuarto al quinto los cuestionarios a padres de familia.

Durante la segunda semana se llevó a cabo la aplicación en la modalidad semiescolarizada. El primer día se aplicó la guía de observación y los otros días los cuestionarios a agentes operativos y padres de familia.

Por último, la siguiente semana se aplicó en un solo día los cuestionarios a personal y padres de familia de la modalidad no escolarizada. El día dependió de las reuniones programadas para las sesiones de trabajo. Al mismo tiempo se recabaron los cuestionarios que no habían entregado los padres de familia en las otras 2 modalidades.

A todos los instrumentos que se entregaron a los aplicadores se les asignó un número de folio con el propósito de controlar la información.

Se evaluaron un total de 69 planteles en las tres modalidades.

### **Especificaciones para el procesamiento**

El modelo empleado en la evaluación contiene un planteamiento matemático y multivariable, por ello, fue necesario diseñar varios programas de computo que permitieron procesar y sistematizar la información obtenida.

Para procesar las formas y guías, se diseñó un cuadro de especificaciones en donde se les asignó un código de identificación a cada uno de los elementos participantes, es decir, a los informantes, formas, dimensionales, dimensiones, indicadores y modalidad de atención.

La información obtenida de los informantes a través de las formas o cuestionarios se captó en hojas de respuestas que fueron procesadas, primero en un lector óptico y posteriormente en las computadoras.

Con la información contenida en las hojas de respuestas, se obtuvieron los listados con los cruces de los elementos participantes:

- 1) listados por frecuencia de respuestas por forma e informante;
- 2) listados de las guías de observación y
- 3) listados de elementos evaluados por centro educativo.

Todos los listados emitidos mostraron resultados totales y porcentuales de la información procesada.

Estos valores obtenidos fueron interpretados de acuerdo a la siguiente tabla de interpretación:

### **Resultados**

Los resultados se obtuvieron directamente de los listados emitidos de las hojas de respuesta.

Los listados por frecuencia de respuesta y las guías de observación fueron codificados a fin de sistematizar y analizar la información que sirvió como base para interpretar los datos obtenidos.

La interpretación general se hizo por forma e informante cruzando las dos dimensionales, las dimensiones y los indicadores en las tres modalidades.

### **Modalidad escolarizada**

Respecto al logro educativo de los lactantes, el cual se entiende como el conjunto de habilidades y destrezas requeridas para su desarrollo integral en las áreas personal, social y ambiental, se observó que en opinión del 69% de los agentes educativos, los niños logran medianamente desarrollar actividades que les permiten, entre otras, reconocer el lugar donde acomodan los juguetes, conocer algunos animales, conocer la luna y el sol, reconocer algunos alimentos por su sabor y olor, imitar sonidos, distinguir algunas partes de su cuerpo (ojos, boca, manos) y expresar algunas palabras. Estos datos mostraron que algunos aspectos del desarrollo del niño en las áreas social y ambiental no eran estimulados por parte del agente educativo, ya que no se reforzaban, ni se les daba una continuidad adecuada para la edad del pequeño, por lo que los resultados se ven afectados.

En los niños maternas se observó que en opinión del 50% de los agentes educativos los niños logran medianamente desarrollar actividades que les permitan manifestar sus conocimientos para el reconocimiento de su cuerpo, las características físicas, ubicación espacial, el orden y uso de los objetos, expresar verbalmente ideas, emociones y sentimientos, además de comprender mensajes verbales; así como conocer algunos seres de la naturaleza, las características del sol y reconocer los alimentos nutritivos. Estos resultados permitieron observar que no existía una sistematización en el diseño de actividades basándose en el proceso evolutivo del niño y a pesar de que los agentes educativos consideraron que son repetitivas las actividades para este nivel, es precisamente la repetición de las acciones las que refuerzan el aprendizaje dadas las características del niño materno.

En lo que concierne al logro educativo de los niños preescolares, en opinión del 75% de los agentes, estos logran satisfactoriamente ejecutar actividades que les permiten manifestar su dominio en la anticipación de los cambios físicos en los objetos; identificar las partes del cuerpo humano en mayor detalle y precisión; integrarse en actividades grupales y familiares; aplicar los criterios de ubicación espacial; identificar algunas plantas y animales desaparecidos; así como las estaciones del año y alimentos nutritivos. Esto refleja que no se refuerzan las acciones para fortalecer las actividades integrales que conjuntan a las tres áreas de desarrollo que se mencionan en el programa educativo.

En cuanto a la interacción entendida como la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre los agentes educativos y los niños para intercambiar, construir y desarrollar actividades educativas que favorecen el desarrollo emocional y socioafectivo del niño, se encontró que el 70% del personal opinó que su relación con los niños es buena para favorecer su desarrollo y el 30% restante consideró que su relación

es regular. Acerca de las relaciones interpersonales entre los agentes educativos, un 12% de estos juzgó que son buenas, en tanto que el resto opinó que son regulares. Mientras que la interacción entre niños de la misma edad se consideró buena en opinión del 90% del personal, ya que los niños están integrados a su grupo y muestran interés en sus relaciones cotidianas, esto es de esperarse debido a que el niño por naturaleza convive y busca el intercambio y cooperación en sus relaciones interpersonales. Los datos mostraron que la interacción entre los agentes educativos es poco favorable para crear un ambiente de calidad entre ellos y su relación con los niños.

Respecto a las características del personal de los centros, referidas a la preparación académica, a la asistencia de cursos de actualización y/o capacitación, así como al conocimiento y manejo de programa educativo y del material didáctico, se observó que la preparación académica de los agentes educativos está de acuerdo con los perfiles requeridos para el puesto, que un 60% del personal ha asistido a cursos de capacitación y/o actualización y, de este, un 75% los considera útiles para el desarrollo de sus funciones. Esta información demostró la necesidad de incrementar acciones en esta materia y elevar la calidad de los cursos que se promueven, a fin de que el personal este debidamente actualizado y desempeñe óptimamente sus funciones.

Por otro lado, en cuanto al conocimiento del programa educativo y manuales por parte de los agentes educativos (educadoras, asistentes y puericultistas), se observó que el 98% conoce y consulta el programa. Sin embargo, un 50% de estos que son los directamente involucrados en su aplicación lo comprende en su totalidad y el resto considera que el programa presenta dificultades para su comprensión, debido a la organización de los contenidos y a la terminología que se emplea en este. Respecto al manual operativo del servicio, el 93% de los agentes afirmó conocerlo y usarlo, y un 85% de estos opinó que las actividades del manual son claras y les permiten diseñar y proponer actividades diferentes a las que se presentan en el.

En cuanto al material didáctico el 60% de los agentes educativos consideraron que es suficiente; el 93% afirmó que son adecuados a la edad de los niños y el 84% que si favorecen su desarrollo.

Finalmente, respecto a la operación del servicio, definida como el conjunto de acciones que tiende a optimizar el funcionamiento de los elementos que intervienen en los centros, fue valorada a través de la opinión de los agentes educativos respecto a las acciones metodológicas que realizan para planear y ejecutar las actividades educativas con los niños.

En relación a la planeación del servicio se encontró que el 72% de los agentes educativos realiza el diagnóstico de necesidades; el 66% afirmó que este es suficiente para detectar las necesidades del niño. En cuanto al plan de acción derivado del diagnóstico, el 85% opinó que es congruente con el diagnóstico y el 92% mencionó que las actividades planeadas responden y son congruentes con el plan de acción, satisfaciendo, según la opinión del 82% de los agentes, las necesidades educativas de los niños. Por otro lado, acerca de la claridad y congruencia de las actividades planeadas, el 90% reportó que si son claras, mientras que el 93% opinó que existe congruencia entre lo planeado y lo realizado.

Acerca de la coordinación de actividades técnico-pedagógicas el 98% de los agentes afirmó que en su centro sí está conformado el consejo técnico consultivo y el 81% opinó que este sí cumple con sus funciones.

En cuanto a la realización de actividades técnico-pedagógicas el 73% de los agentes educativos afirmó efectuar la valoración del nivel del desarrollo del niño. Respecto a la supervisión de estas actividades, el 87% del personal responsable de esta tarea opinó que sí verifica la congruencia entre las acciones planeadas y realizadas, el 87% aseveró que sí se corrobora que se realicen las actividades respecto a lo planeado y el 45% de ellos confirmó efectuar la supervisión una vez al mes.

Esta información permitió identificar que faltaba precisar los elementos y fases del diagnóstico para detectar las necesidades tanto del niño como de la comunidad, con el propósito de que el plan de acción y las actividades pedagógicas que se derivan de este satisfagan las necesidades reales y objetivas de los niños y que la periodicidad de la supervisión no cubría con la normatividad. Asimismo, que no todos los agentes educativos estaban involucrados en la valoración de nivel del desarrollo del niño, a pesar de que debían realizarla en cumplimiento de sus funciones.

Por otro lado, el 84% de los agentes opinó que existe una oportuna intervención del equipo técnico para la solución de problemas infantiles, aunque el 74% consideró que sí resuelven los problemas específicos de los niños.

En lo referente a las actividades extraescolares, el 85% de los agentes mencionó que sí se realizan actividades fuera del plantel escolar y el 72% opinó que estas son suficientes para satisfacer las necesidades educativas de los niños. Finalmente, el 67% de los agentes opinó que el tamaño de la sala es adecuado a la cantidad de los niños que atiende y el 79% manifestó que es suficiente el personal que atiende a los niños.



### **Modalidad semiescolarizada**

En cuanto al *logro educativo* de los niños maternas se encontró que en el área personal el 51% de los agentes educativos afirmó que los niños logran totalmente las habilidades que se plantean como terminales de este nivel, mientras que el 49% afirmó que las logran medianamente.

Respecto al área social, el 41% de los agentes afirmaron que las destrezas elementales y la formación de hábitos se lograron totalmente, mientras que el 50% de estos opinaron que se logra medianamente y en cuanto al área ambiental un 49% afirmó que los logros del niño se alcanzaron medianamente.

Estos datos permitieron observar que existen habilidades que deben reforzarse, tales como el incremento del uso correcto del vocabulario del niño, la formación de hábitos y la participación de actividades en la comunidad relacionadas con sus costumbres y tradiciones; además de las referidas a los hábitos alimenticios y al cuidado tanto personal como de la flora y la fauna.

Respecto a la calidad de la *interacción* entre los agentes educativos y los niños, se encontró que el 49% de los agentes opinó que su relación se basa en el contacto físico; mientras que el 38% informó que su relación es por medio del diálogo. En cuanto a las relaciones entre los agentes educativos, se observó que el 99% de estos juzga sus relaciones como buenas para crear un ambiente cordial y agradable en el centro. Esta información demostró la necesidad de sensibilizar al agente educativo sobre la importancia de la comunicación verbal para favorecer la integración social del niño.

Acerca de las *características del personal* de los centros, se observó que la preparación académica de los agentes educativos es diversa, ya que el 34% de estos cuenta con estudios de secundaria o bachillerato, mientras que un 66% de los supervisores han realizado estudios de licenciatura. En cuanto a los cursos de capacitación o actualización que se promovieron, un 67% de los agentes y supervisores afirmaron haber asistido, considerándolos útiles para el desempeño de sus funciones.

Por otro lado, se encontró que del total de los agentes y supervisores, un 33% consultó el programa educativo, el documento Espacios de Interacción y libros de apoyo para el desempeño de sus actividades. El 58% comprendió en su mayor parte los contenidos de este y el 83% afirmó que el programa responde a las necesidades de los niños, mientras que el 45% consideró que el programa presenta dificultades en cuanto a redacción y el 17% en cuanto a la terminología.

Estos resultados permitieron observar que la mayoría de los agentes educativos no consultaban el programa educativo, así como que existieron aspectos en los materiales que presentaron dificultades para su comprensión.

Respecto a la *operación del señcio*, se observó que el 45% de los agentes educativos desconocían la periodicidad con que debe elaborarse el diagnóstico. A pesar de ello, el 50% opinó que este es suficiente para identificar las necesidades educativas de los niños. Por otro lado, el 83% de los agentes afirmó diseñar el plan de acción y el 58% opinó que si existe congruencia entre el plan (conjunto de necesidades a cubrir) y el diagnóstico de necesidades.

En cuanto a la planeación de actividades técnico-pedagógicas, el 42% de los agentes afirmó que el plan le permite definir con claridad las actividades a desarrollar. Esta opinión es de esperarse debido a que solo poco más de las dos terceras partes de los agentes lo diseña y la mitad opina que el plan es congruente con el diagnóstico.

A pesar de la carencia de la aplicación de los elementos normativos para la planeación formal de actividades, los agentes educativos si las planean, ya que el 75% de estos afirmó que las acciones que proponen y diseñan son congruentes con las que realizan, un 92% opinó que las actividades que se llevaron a cabo si satisfacen las necesidades de los niños y el 75% aseveró que sí valoran el nivel de desarrollo de los mismos.

Finalmente, en cuanto a la solución de problemas que se presentaron, el 73% de los agentes afirmó que estos son solucionados oportunamente y el 92% opinó que existe coordinación para el logro de este fin.

Estos datos permitieron aseverar que faltó precisar los elementos y etapas para elaborar la planeación integral de las acciones técnico-pedagógicas del servicio, a fin de satisfacer las necesidades educativas de los niños, así como involucrar a la totalidad de los agentes educativos en la valoración del nivel de desarrollo del niño.

### **Modalidad no escolarizada**

En cuanto a los *logros educativos* de los niños maternas, se encontró que en el área personal el 57% de los educadores comunitarios y los padres de familia refieren que las habilidades y destrezas son alcanzadas totalmente; mientras que en las áreas social y ambiental respectivamente, el 52% y el 43% de estos opinó que los logros de este nivel son alcanzados totalmente.

Los resultados permitieron observar que en general el logro educativo de los niños es medianamente alcanzado, ya que el padre de familia es el agente directo de la aplicación de las actividades educativas en los niños.

Respecto a la interacción entre el responsable del módulo, el educador comunitario y el padre de familia se encontró que en opinión del 35% de estos la relación interpersonal es buena, mientras que el 62% opinó que es regular.

En la *interacción* que establece el adulto con el niño se reportó que el 47% de estos se relacionan por medio del contacto físico, un 27% mencionó relacionarse a través del diálogo, sin embargo, es de llamar la atención que solo un 8% de los entrevistados afirmó que juegan con el niño. Asimismo, el 73% de los padres de familia reportaron que apoyan al niño cuando realiza alguna actividad. Por otro lado, el 92% de los agentes opinó que la interacción entre niños es adecuada, sin embargo, no se propician eventos en los que se promueva la convivencia y la interacción entre niños.

Finalmente, en relación al uso de materiales de capacitación el 84% de los educadores opinó que estos son adecuados, mientras que el 77% mencionó que es suficiente. En cuanto a los padres de familia se encontró que tan solo el 21% de ellos cuenta con material didáctico para trabajar en casa con los niños.

A partir de estos resultados se pudo afirmar que las interacciones son poco favorables entre los agentes educativos, el contacto que se establece con los niños solamente lo presenta el padre de familia, y aunque las relaciones interpersonales entre los niños son buenas pero poco frecuentes.

En cuanto a los resultados relacionados con las *características del personal* se observó que la preparación académica del responsable de módulo es técnico o pasante de licenciatura en un 86%, mientras que el educador comunitario informó contar con estudios de profesional técnico en un 18% y el 50% tienen estudios de licenciatura y se han involucrado en la modalidad a fin de ayudar a su comunidad. El nivel escolar de los padres de familia es heterogéneo y va desde los que saben leer y escribir (8%) hasta el nivel bachillerato (21%).

Respecto a los cursos de capacitación, el 71% de los educadores comunitarios y responsables de módulo afirmaron haber asistido a estos y el 97% los consideró útiles para el desempeño de sus funciones.

Por otro lado, acerca del *conocimiento del programa y manuales* por parte de los agentes educativos, se encontró que el 38% de los responsables de módulo consulta el manual del educador comunitario y solo un 9% consulta el manual operativo de la modalidad. En cuanto a los educadores comunitarios el 55% reportó que el documento que apoya sus acciones es el manual del educador comunitario y el 77% de los padres de familia consultan la guía de padres.

En cuanto a los contenidos de la guía de padres, el 93% de los agentes educativos opinó que sus contenidos son comprensibles y solo un 11% afirmó que los aspectos que se les dificultan son los conceptos que se presentan en el documento, mientras que el 70% opinó que la guía de padres responde a las necesidades educativas de los niños.

Esta información mostró que lo referido al manejo de los materiales ex profeso para cada agente educativo son consultados indistintamente por los agentes, ya que para el caso del responsable de módulo el documento rector de su tarea debiera ser el manual operativo de la modalidad y no el manual del educador comunitario y, para este último, su documento propio y no la guía de padres; además de que no todos los agentes educativos participan en los cursos de capacitación.

En cuanto a la *operación del servicio*, en lo que se refiere a la planeación de actividades educativas, se observó que el 43% de los agentes afirmó que la frecuencia de la elaboración del diagnóstico es de una vez al año. El 54% de los agentes consideró que esto es suficiente para detectar las necesidades del niño en la comunidad. Por otro lado, el 76% de los agentes opinó que el plan de acción es acorde a las necesidades detectadas y el 79% que con él se identifican las necesidades educativas a desarrollar con el niño; por último, el 86% mencionó que existe congruencia entre las actividades planeadas con las acciones realizadas y el 82% opinó que sí satisfacen las necesidades del niño.

Respecto a la *realización de actividades técnico-pedagógicas*, el 86% de los agentes afirmó realizar la valoración del nivel de desarrollo del niño. En el aspecto de asesoría y capacitación, el 83% de los agentes opinó que ha recibido cursos y el 80% de estos los consideró útiles para el desarrollo de sus funciones. En relación a la supervisión, el 96% de los agentes informó que se corroboró la realización de las actividades planeadas, el 30% que se realizó una vez al mes y un 30% que se efectuó más de tres veces al mes.

En lo que se refiere a la conformación del Comité Pro-Niñez, el 64% de los agentes afirmó que no existe en su comunidad, mientras que un 14% mencionó que se cuenta con este órgano y un 13% de ellos reportó que cumple con sus responsabilidades.

El 100% de los agentes opinó que existe coordinación para el mejoramiento de la atención de los niños, mientras que el 84% mencionó que esta se realiza por medio de convenios y un 64% de los agentes informó que se realizan acciones con los niños fuera de la comunidad con el fin de enriquecer la labor educativa.

En relación al número de padres de familia atendidos por comunidad, el 45% de los agentes educativos mencionó que los grupos de padres que atienden son de 11 a 20, mientras que el 41% afirmó que son de menos de 10; a la vez, el 90% mencionó que el tamaño del grupo es adecuado para llevar a cabo las pláticas de orientación y el 84% que el personal que los atiende es suficiente.

Respecto a la planeación del servicio, se observó que la normatividad no se aplica, ya que existe escasa congruencia entre la detección y satisfacción de las necesidades del niño y de la comunidad; sin embargo, los agentes consideraron que los cursos de capacitación recibidos les son útiles para el desarrollo de sus funciones. Acerca de la supervisión, a pesar de que se corroboraban las actividades planeadas, se observó que se desconoce la normatividad en cuanto a la frecuencia para realizarse. Asimismo, los resultados en cuanto a la formación de grupos de padres permitieron afirmar que no se cumplía la norma para su conformación, ya que esta establece que cada grupo debe integrarse por 15 a 20 padres, debido a que esto favorece el alcance en cuanto a calidad y cantidad de niños beneficiados en la comunidad.

Finalmente, mencionaré de manera general algunas de las acciones que se están desarrollando en educación inicial a partir de los resultados de la evaluación:

1. Producción de documentos por figura para cada modalidad para operar el programa.
2. Trabajo directo de supervisión para mejorar la calidad de la supervisión.
3. Acciones de acercamiento a planteles.
4. Creación de un modelo integral de capacitación.
5. Programa de fortalecimiento en las escuelas.
6. Expresión del servicio a través de nuevos modelos de atención.
7. Sistematización de seguimiento y evaluación de la operación.
8. Enlaces interinstitucionales para alcanzar las metas.
9. Inicio de estudio longitudinal del niño y de evaluación permanente del sistema.
10. Trabajo específico con técnicos para reorientar sus acciones.
11. Diseño de proyectos de educación a distancia para las zonas rurales e indígenas en todo el país.

# Pesquisa na área das relações afetivas da criança na família e na creche

23

MESA-REDONDA

**Expositores:**

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira  
Walter Penaloza Ramella  
Barry E. Burdon

**Coordenação:**

Sônia Maria Ribeiro Moreira

## RELAÇÕES AFETIVAS NA FAMÍLIA E NA CRECHE DURANTE O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira  
Kátia Amorim

### **A educação coletiva de bebês prejudica suas relações afetivas com os familiares ou pode até favorecer essas e novas parcerias na creche?**

A educação coletiva de bebês, fora do contexto da família, constitui um fenômeno recente em nossa cultura. Ao mesmo tempo, ela vem se tornando uma necessidade de uma parcela significativa da população, tanto brasileira como de outros países. Isso surge como consequência das transformações sócio-econômicas que essas sociedades vêm sofrendo, com as alterações nos modos de relações entre os indivíduos, além de mudanças no exercício das funções, em especial aquelas realizadas pelas mulheres. Essas passam, cada vez mais, a trabalhar fora de casa, motivadas pela necessidade de contribuir para a sobrevivência da família, ou pelo desejo de realização profissional, entre outros. Associada a isso, a migração em larga escala de populações rurais para centros urbanos industrializados, a diminuição no número de elementos da família, a quebra na rede de apoio familiar e de vizinhança, e um distanciamento, físico e psicológico, entre os diferentes membros (irmãos, tios, avós,...), levam à procura de novas soluções para os cuidados da criança, complementares àqueles providos pela mãe e familiares, fora do espaço doméstico. Mesmo as mulheres que não trabalham fora têm procurado um espaço de socialização para as crianças, já que hoje contam com espaço restrito e poucos recursos nos locais onde residem. Tais formas têm sido encontradas em diferentes níveis, através de creches, escolinhas, berçários etc.

A concepção prevalente em nossa sociedade, no entanto, é a de que o único cuidado capaz de prover condições adequadas ao desenvolvimento do bebê é aquele provido pela mãe no espaço doméstico. Contextos de desenvolvimento diversos, como o cuidado coletivo de crianças pequenas em creche, são encarados como "mal necessário", um risco ao desenvolvimento sadio da criança, sendo aceitáveis apenas naqueles casos em que a mãe ou a família não tem condições de criar o filho em casa.

O exercício da maternidade nos moldes como conhecemos hoje, segundo autores como Aries (1978), Badinter (1985) e Pôster (1979), é relativamente recente na história da humanidade. As mudanças estão intimamente associadas às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorreram através das épocas nas várias sociedades e, em particular, na família. Assim a estrutura de certas sociedades ou grupos sociais promove um cuidado mais compartilhado das crianças pequenas, com crianças mais velhas, adolescentes e adultos, com ou sem grau de parentesco, colaborando nessa tarefa. Já na sociedade ocidental capitalista, predomina o modelo de família nuclear, com uma frequência cada vez maior de mães e/ou pais solteiros ou descasados, famílias agregadas com filhos de diferentes casamentos, famílias de homossexuais, dentre outros.

Há grandes diferenças, também na forma como o Estado concebe a responsabilidade pela educação da criança. Por um lado, temos países como os Estados Unidos e a Inglaterra, que atribuem essa função exclusivamente à família, assumindo-a apenas com a conotação de mal necessário, acima descrita. Já os Países Escandinavos, a Austrália, Nova Zelândia, Israel, assim como alguns países ex-socialistas como a Hungria, por exemplo, propõem que essa responsabilidade deva ser compartilhada entre as famílias e o Estado. No Brasil, tem havido, nas últimas décadas, importantes transformações, fruto da luta de vários profissionais e associações, inclusive das próprias famílias, requerendo do Estado e de organizações não-governamentais (ONG) um auxílio de qualidade na educação de seus filhos. Por meio dessas lutas, conseguiu-se que, na Constituição de 1988, o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse incluído no capítulo da Educação, sendo definido como *um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família*, tirando-lhe, assim, a conotação meramente assistencial, típica dos momentos anteriores.

É interessante notar como essas formas de organização social e econômica são referendadas por ideologias específicas, as quais frequentemente norteiam as pesquisas científicas feitas nos vários países. Assim, na sociedade americana e inglesa predominam as pesquisas e discussões a respeito dos efeitos perniciosos da frequência à creche, sobre o desenvolvimento social e emocional da criança pequena, particularmente em seus primeiros anos de vida (Fox & Fein, 1990). Partem da noção de que, *por natureza*, o bebê humano requer o cuidado em casa pela mãe, não sendo adequados outros contextos para ele se desenvolver satisfatoriamente.

Fundamentados na teoria do apego de Bowlby (vide Rossetti-Ferreira, 1984, para uma revisão), tais estudos usam, em geral, o paradigma da "situação estranha" de Ainsworth et al. (1978) a fim de demonstrar as alterações provocadas pela frequência precoce à creche, tanto nas relações de apego criança-mãe, como no comportamento da criança, a qual se mostraria menos cordata (*compliant*) e mais agressiva na pré-escola. Os resultados dessas pesquisas têm sido contraditórios e não conclusivos (Fox & Fein, 1990).

Já os Países Escandinavos, a Austrália e alguns centros na França e Itália, Israel, e mesmo no Brasil, reconhecendo a diversidade de ambientes e de formas de relações, que mesmo as crianças pequenas vivenciam em seu cotidiano, preocupam-se mais em investigar como promover um atendimento de qualidade em creches em seus vários aspectos (Campos, M.M. & Rosemberg, F., 1995; Campos de Carvalho & Rossetti-Ferreira, 1993; CRESAS, 1991; Fiorani & Musatti, 1986; Mantovani & Terzi, 1987; Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993; Pramling & Lindahl, 1992; Rubiano & Rossetti-Ferreira; Vitória & Rossetti-Ferreira).

Em diversos países, inclusive no Brasil, a creche desempenhou, através dos anos, atividades com caráter predominantemente assistencialista e filantrópico, de combate à pobreza e à mortalidade infantil, envolvendo situações de grande miséria e desestruturação familiar. A rotina de funcionamento da maioria das creches centrava maior atenção na guarda e nos cuidados físicos da criança, e não na educação e na busca de um adequado desenvolvimento global. Essa história persiste na consciência da coletividade e dá à creche um caráter que, muitas vezes, não lhe cabe mais.

A indefinição quanto ao papel social e educacional da creche é marcante, o que resulta em influências sobre os elementos que nela trabalham e que dela se beneficiam. Muitas creches, por exemplo, propõem-se a uma atuação enquanto "substituta" da mãe, o que, além de ser impossível, acentua nos pais o temor de que a criança goste mais das educadoras e do novo ambiente. A educadora, por sua vez, é induzida por uma postura crítica em relação às mães e a seu exercício da maternidade.

No tradicional modelo de educação, a criança é formada pelo adulto, através das atividades e interações que desenvolve entre si. Esse fato, também, conflita com a estrutura da creche, onde a proporção adulto-criança é baixa e o parceiro mais disponível para interação são outras crianças. Assim, os pais, muitas vezes, têm a impressão de falta de cuidados apropriados a cada criança, individualmente. Ademais, essa maior interação com outras crianças pode ser vista como perigosa em termos de "influência" e de possível prejuízo à integridade física dos filhos.

Esses vários elementos, associados a algumas características de ordem institucional, além da freqüente má formação do profissional de creche, tendem a conduzir os familiares, que optam por esse tipo de educação para seus filhos, a uma situação de profunda ambivalência, e convergem num questionamento sobre a capacidade da creche de cuidar e educar crianças pequenas, de forma a promover um desenvolvimento físico e psicológico sadio.

Resta um sério desafio a ser enfrentado pelos profissionais da área, no sentido de desenvolver pesquisas, programações e soluções que permitam promover um atendimento de qualidade. Isso só poderá ser obtido através da elaboração de propostas pedagógicas, da definição da função profissional das educadoras e melhora de suas condições de trabalho, e do incremento de sua formação inicial e em serviço. Ademais, um esforço de conhecimento e valorização da criança pequena, suas características e necessidades nesse novo contexto, buscando apreender a importância da interação entre a mãe e o filho e de suas outras interações no novo ambiente, em particular o valor da interação criança-criança (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993), permitirá promover um desenvolvimento adequado. Essa é uma necessidade urgente, que demanda estudos a respeito do tema.

O estudo dos processos desencadeado a partir da inserção de bebês e suas famílias na creche, descrito abaixo, veio no sentido de investigar um período crítico para todos os elementos envolvidos (bebê, famílias e educadoras), pois implica um conjunto de reorganizações, numa época em que uma série de transformações pessoais e coletivas também se manifestam. A mãe, em especial a do primeiro filho, assumiu recentemente a função de mãe. Com a entrada do bebê na creche, passam a lhe ser atribuídos novos significados, papéis e responsabilidades, associados a um conjunto de regras e condições ditadas pelo meio, as quais, freqüentemente, se contradizem ou entram em confronto com expectativas construídas durante suas experiências anteriores de vida. O bebê, em um processo recente de adaptação às condições extra-uterinas, defronta-se, também, com a aquisição de novas competências, além da ampliação da rede de interações, e da adaptação a novos espaços e rotinas.

A interação mãe-bebê sofre transformações ao passar do espaço domiciliar, onde havia uma maior intimidade e exclusividade, para uma situação onde há uma separação cotidiana da díade, o estabelecimento de novas relações e o fim da exclusividade de cuidados realizados por um familiar. Nesse contexto, há a introdução de novos parceiros, de um novo ambiente, com novas rotinas. A educadora, que passa a realizar os cuidados da

criança, também deve esforçar-se por conhecê-la, já que há um conjunto de características pessoais dessa criança e família que são específicas e devem ser respeitadas, valorizadas e eventualmente modificadas. Elas próprias trazem suas experiências anteriores de maternidade, efetivadas ou não, de cuidados com Filhos, além de um conjunto de conceitos culturais e expectativas quanto ao seu papel de educadora ou de funcionária, na instituição.

Todo esse processo provoca, com frequência, situações de grande tensão para a mãe, relacionadas com os conceitos de obrigações da maternidade e de educação dos filhos, geradoras de dúvida, angústia e culpa. Os conceitos que trouxeram de sua experiência de vida, certamente estarão expressos em sua relação com a creche, na forma como vão introduzi-la para as crianças, e no significado que lhe será dado. Nesse momento desafiador para todos, o apoio aos esforços de adaptação certamente influenciará e será influenciado pelas reações da criança.

O desafio torna-se mais significativo quando se consideram as características da criança em seu primeiro ano de vida. O bebê humano, embora dotado de singulares competências perceptuais e emocionais, nasce com um alto grau de imaturidade motora, sendo incapaz de sobreviver e interagir no mundo, sem a ajuda e mediação de outros indivíduos mais experientes de sua espécie. Apresenta, assim, um prolongado período de aprendizagem, em que sua dependência com relação a outros seres humanos é muito grande. Isso provoca uma intensa união entre o bebê e aqueles que com ele interagem e cuidam, promovida mediante um forte vínculo afetivo que se desenvolve entre os parceiros de interação. Durante o primeiro ano de vida do bebê, o encontramos em um profundo estado de fusão emocional com o meio, confundindo-se com ele, sem capacidade de estabelecer distinção entre ambos, com uma forma sincrética e fusionada de perceber, sentir e reagir. Assim, através desse contato íntimo, com o adulto, o bebê apreende os significados apresentados e vivenciados pelos outros, como sendo dele próprio (Henri Wallon in Werebe & Nadel-Brulfcrt, 1986).

Será, então, a partir desses significados vivenciados emocionalmente com os outros, num sistema de valores e conceitos compartilhados pelos adultos, com seu grupo social em determinado contexto sociohistórico, que a criança se desenvolverá, formando conceitos, adaptando-se a diferentes situações, entrando em contato com a cultura do grupo, com seus próprios sentimentos e comportamentos. Isso significa que o seu desenvolvimento vai se dar através de um processo de construção social, nas e através das múltiplas interações que estabelece, desde o seu nascimento, com outras pessoas e, particularmente, com aquelas com as quais mantém um maior vínculo afetivo (Oliveira et al., 1992).

Essas interações ocorrem em ambientes sociais e historicamente organizados, modificados pelo adulto conforme as concepções sobre desenvolvimento e educação infantil, próprias daquela cultura, das quais ele se apropriou através de suas experiências anteriores. Assim, cada pessoa interage com a criança e organiza seus ambientes, conforme as representações e expectativas que tem sobre ela, sobre seu desenvolvimento e sobre seu próprio papel com relação a ela. Vai ser através da mediação do meio, com a apresentação de significados que, pouco a pouco, os signos existentes nessas atividades sociais variadas vão sendo incorporados pela criança e passam a se tornar mediadores simbólicos de sua relação com o mundo. A criança, no entanto, atua nesse processo, não como um sujeito passivo, simplesmente moldado pelo meio, mas como um ser ativo, que desempenha um papel importante nas interações (Vygotsky, 1984). A criança tem, assim, a possibilidade de ser influenciada pelo meio e, também, de atuar sobre ele, transformando-o, ressignificando-o, numa construção mútua, onde, tanto a criança, como o adulto, se desenvolvem (Wallon, 1942 e Vygotsky, 1984).

### **O projeto de pesquisa sobre o processo de adaptação de bebês à creche**

As experiências de pesquisa, assessoria e formação de pessoal do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil - CINDEDI têm mostrado que um bom trabalho de organização de um ambiente adequado às necessidades da criança nos primeiros anos de vida, e a sua inserção e a das famílias à creche, facilita o processo de adaptação, e uma boa integração entre a família e a educadora responsável pela criança, e um desenvolvimento harmonioso desta em seu grupo de convivência na creche (Vitória e Rossetti-Ferreira, 1993).

Existem, entretanto, poucos estudos documentando e investigando como se dão esses processos de adaptação à creche, em especial no que se refere à criança menor de dois anos.

O CINDEDI organizou, então, um estudo com o objetivo de registrar e analisar os processos de adaptação de bebês, seus familiares e as educadoras, durante os três primeiros meses de frequência, com um seguimento menos intenso até o início do segundo ano na creche.

Várias pesquisas estão sendo desenvolvidas com os objetivos específicos de:

- (1) - investigar como o adulto (tanto o familiar, como a educadora), em suas interações com a criança, apresenta e significa as novas experiências na creche. Como a integra ao novo ambiente, aos novos objetos e

pessoas, incluindo as outras crianças. Que significado atribui à ausência da mãe e familiares, ao fato da mãe não realizar os cuidados do filho e à presença de outros adultos que cuidarão dela no período de ausência da mãe.

- (2) - Investigar longitudinalmente a construção das relações e o estabelecimento de vínculos entre a criança e suas educadoras e entre a criança e outras crianças do berçário e minigrupo.
- (3) - investigar a construção e desenvolvimento de relações entre a mãe, o pai e outros familiares com as educadoras de seus filhos e com a creche, buscando verificar sua influência sobre as reações da criança durante o processo de adaptação.
- (4) - analisar eventuais alterações no estado de saúde das crianças e em seus hábitos alimentares, de sono e eliminação, durante o processo de adaptação, como uma possível resposta ao *stress* frente à separação dos familiares e ao ambiente e rotina novos que têm de enfrentar.

O estudo vem sendo desenvolvido na Creche "Carochinha", ligada ao Campus da Universidade de São Paulo - USP de Ribeirão Preto. Essa creche existe há 10 anos, e conta com uma clientela que envolve famílias com vínculo de trabalho e estudo na Universidade. A admissão das crianças obedece a uma proporcionalidade, onde os funcionários têm direito a 70% das vagas e os docentes, alunos graduandos e pós-graduandos têm direito a 10% cada.

Nesses dez anos, a direção da creche, em associação com o CINDEDI, tem conseguido elaborar o papel social e pedagógico dessa instituição. Concebida como um local complementar ao cuidado da família, com quem compartilha a responsabilidade da educação da criança, ela oferece um contexto especialmente planejado para promover o desenvolvimento infantil. Organiza-se enquanto um espaço onde as interações das crianças são favorecidas, tanto com os adultos, como com as outras crianças.

A creche "Carochinha" compreende a necessidade de que o processo de adaptação ocorra da forma mais adequada possível, tanto para a criança, como para sua família. Nessa fase, programa cuidadosamente o ingresso das crianças e das famílias à creche, de forma a promover o conhecimento e confiança mútua, favorecendo assim a integração e o estabelecimento de vínculos entre eles e as educadoras. A inserção é feita, progressivamente, duas crianças por semana, por turma, cada criança iniciando em um período do dia (manhã/tarde), o que dá às educadoras uma maior disponibilidade no atendimento ao bebê e sua família. Num período, variando entre uma a duas semanas, os familiares são solicitados a permanecerem junto à criança na creche. O tempo de permanência do bebê vai aumentando até ficar tranquilamente o período integral.

Visando à efetivação do estudo, a equipe realizou reuniões com a direção da creche, com as educadoras e com as famílias, apresentou-lhes o projeto e obteve as autorizações para a realização das entrevistas, observações, gravações em vídeo e áudio. Foram organizadas fichas de identificação das crianças e suas famílias (tipo anamnese), fichas de frequência, estado de saúde, intercorrências médicas e observação da criança. Foram realizadas entrevistas inicialmente semanais e depois quinzenais, com as educadoras e os técnicos, além de algumas entrevistas com as mães, a fim de acompanhar o processo de adaptação, e verificar as reações da criança no reinício do segundo ano de frequência.

Os sujeitos do estudo foram dezoito bebês do berçário e oito do minigrupo, que começaram gradualmente a frequentar a creche em março-abril de 1994, com seus familiares e as respectivas educadoras. Um subgrupo de oito bebês (dois de cada grupo de berçário e do minigrupo), considerados como "*sujeitos focais*", foram investigados mais de perto, com observações mais frequentes.

Nesta apresentação, focalizaremos mais, como, durante o processo de inserção, relações afetivas, já estabelecidas entre o bebê, a mãe e os familiares, simultaneamente servem como elementos mediadores para o estabelecimento de novos vínculos a serem estabelecidos com novos parceiros adultos e crianças e, ao mesmo tempo, são ameaçadas e desafiadas por essas novas relações. Buscamos, também, apreender os novos significados que emergem e são negociados entre os vários parceiros envolvidos na situação. Esse estudo tem se baseado nas gravações em vídeo e nas fitas de entrevistas realizadas com as educadoras e famílias. As gravações foram condensadas em fitas individualizadas, relativas aos "sujeitos-focais" e estruturadas de forma cronológica, desenvolvendo sua história de adaptação. Observamos, então, as diversas situações, identificamos episódios de interação, procurando explicitar os momentos em que ocorrem interações entre o bebê, sua mãe ou familiar acompanhante, e as educadoras. Essa observação tem se dado de forma muito especial, em decorrência do fato de que os bebês apresentam uma comunicação basicamente não-verbal, interagindo através de olhares, posturas, choros, movimentos corporais, ritmos, vocalizações, sorrisos... Neles, a emoção funciona como o grande motor da interação. A isso o adulto busca se ajustar, apresentando e interpretando as situações, de forma verbal e não-verbal. Assim, aprende a captar os sinais emitidos pela criança e lhes atribui significados. A linguagem surge como inerente à condição desses adultos, acompanhando, ou não, a comunicação não-verbal; sendo coerente, ou não, com ela. Ademais, a fala é utilizada para desenvolver a linguagem como meio de



comunicação na criança. Os gestos e posturas tornam-se, então, os recortes das situações interativas, veículos de significação.

Essa trama de alterações nos equilíbrios, a adaptação a novos momentos e as interações entre os elementos estão sendo buscadas. Compreende-se que se trata de processos, significando uma sucessão de estados ou mudanças, num sistema dinâmico que se transforma continuamente. Os dados têm sido, assim, construídos pelos pesquisadores que, a partir de seus objetivos e de seus pressupostos teóricos, buscam identificar, analisar e interpretar os fatos observados.

Propomos, como ponto de partida de nossa reflexão que, a cada momento e em cada situação, o sujeito humano está imerso em uma rede (malha) de significações constituída por um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos, os quais em trabalho anterior procuramos representar através de algumas figuras, na tentativa de analisar a complexa e dinâmica rede de fatores envolvidos no processo de inserção de bebês e suas famílias à creche. (Rossetti-Ferreira, Amorim, Vitória, 1996 e no prelo).

Essa rede de significações constitui um meio, um contexto, que, a cada momento, captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto. Por outro lado, o sujeito, ao agir de certas maneiras, está, também, recortando e interpretando o contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus interlocutores, conforme sua rede de significações naquele momento. Esses recortes são fundamentalmente definidos pelo papel, posição ou perspectiva assumida ou atribuída ao sujeito nas ações e interações que ocorrem naquele contexto. Seu parceiro ou interlocutor, através de suas ações, pode lançar um recorte ou interpretação diversa, confrontando e negociando novas significações que, por sua vez, irão reestruturar o contexto e a malha de significações de cada sujeito e de cada díade. Dessa forma, os sujeitos coordenam suas ações e interações mediante papéis e contra-papéis que assumem na situação (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993).

Assim, ao levar seu bebê pela primeira vez à creche, a mãe é invadida/capturada por toda uma malha de significações construída no passado e evocada por elementos presentes, sejam eles internos, pessoais, ou externos, físicos ou sociais: emoções, gestos, o novo contexto com salas, objetos, pessoas adultas e crianças novas, a aparência, ação ou fala da educadora, o choro ou sorriso do filho. Essa malha complexa estrutura, de determinada forma, seu fluxo de comportamentos, ao mesmo tempo em que a fazem recortar e interpretar de certa maneira o contexto e as ações e interações dos outros, inclusive do próprio filho(a). Nesse processo, vão se constituindo os sujeitos, suas ações e interações, e vai continuamente se transformando a rede de significações pessoais e coletivas.

Conforme o momento, o contexto e os personagens, certo conjunto de fatores adquirem maior relevo na emergência de novos significados. Assim, uma boa organização do berçário, em termos de espaço, objetos, rotinas, favorecendo as ações e interações dos adultos e crianças, em um ambiente afetivo e acolhedor, evoca na mãe uma sensação boa e, possivelmente, traz à tona boas percepções com respeito a deixar seu filho na creche. Também, quando coloca seu filho no chão e o vê olhar interessadamente para um bebê ao lado, esticando a mãozinha em sua direção, sorrindo-lhe e vocalizando, a mãe pode sentir-se capturada por uma emoção positiva, que a faz mais alerta para elementos positivos da creche. Mas se já saiu de casa em conflito, ouvindo o discurso de sua própria mãe (avó da criança) dizendo-lhe que "mãe que é mãe não deixa seu filho em creche", e ao chegar para buscá-lo encontra o bebê chorando e/ou com febre, destacam-se alguns elementos mais negativos de sua rede de significações, os quais podem ser modificados por meio de uma conversa com a educadora, de um gesto de apoio do marido, ou agravados com uma crítica da sogra ou do pediatra...

Já a criança bem pequena, em seus primeiros dois anos de vida, tem sua apreensão mediada de maneira mais concreta pelo "outro", pela pessoa com quem estabeleceu um maior vínculo afetivo e com quem se encontra, até certo ponto, fundida. Assim, nas entrevistas das educadoras, encontramos repetidamente o comentário de que a adaptação mais fácil ou mais difícil de um bebê, depende fundamentalmente da maneira como a mãe está interpretando e reagindo ao processo de inserção de seu bebê na creche, do relacionamento que estabelece com a educadora de seu filho, e com a creche em geral.

Esperamos que esta investigação possa desempenhar uma função social importante, na medida em que seus resultados contribuam para uma melhor compreensão do processo de integração de bebês e de seus familiares na creche. Conhecendo os problemas que podem surgir, as melhores formas de preveni-los e enfrentá-los, esperamos que seja possível superar os velhos preconceitos que muitas vezes agravam a situação, diminuindo assim o desgaste e sofrimento decorrentes, que freqüentemente permeiam as relações que se estabelecem entre pessoas envolvidas. Esperamos, também, fornecer subsídios aos profissionais de creche, a fim de que possam planejar a acolhida das famílias e dos bebês, favorecendo sua integração e promovendo assim melhores condições para o desenvolvimento integral das crianças. Esperamos, finalmente, contribuir para o trabalho de formação do educador, agente fundamental nesse processo de adaptação e de educação da criança pequena.

## Bibliografia

- AINSWORTH, M.D.S., BLEHAR, M.e, WATERS, E., WALL, S. (1978) *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Aries, P. (1978) *"História Social da Criança e da Família"*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan
- BADINTER, E. (1985) *"UM Amor Conquistado: o mito do amor materno "*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- CAMPOS, M.M. & ROSEMBERG, F.(1995) *Crêcheros de qualidade para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- CAMPOS DE CARVALHO, M.I. & ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (1993) Importance of partial arrangements for young children in day care centers. *Children's Environments*, 10(1), 19-30.
- CRÊSAS (1991) *Accueillir à la creche, à l'école*. INRP: Harmattan.
- FIORANI, A. & MUSATTI, T. (1986) L'inserimento del bambino al nido e il processo di socializzazione tra coetanei. In T.MUSATTI & S.MANTOVANI (Eds.) *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*. Juvenilia.
- FOX, N. & FEIN, G.G. (Eds.) (1990) *"Infant Day Care: the current debate "*, New Jersey: Norwood
- MANTOVANI, S. & TERZI, N. (1987) L'inserimento. In A.Bondioli e S. Mantovani (Eds.), *Manuale Critico del Asilo Nido*, Milano: Franco Angeli.
- OLIVEIRA, Z.M.R. E ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (1993) "O Valor da Interação Criança-Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil". *Cadernos de Pesquisa*, SP (87), 62-70
- OLIVEIRA, Z.M.R. et al. (1992) *"Creches: Faz de Conta & CIA "*. Petrópolis: Ed. Vozes
- OLIVEIRA, Z.M.R. & ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (1993) O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 87, 62-70.
- PÔSTER, M. (1979) *"Teoria Crítica da Família"*. Rio de Janeiro: Zahar
- PRAMLING, I. & LINDAHL, M. (1992) *Entering the world of day-care. Paper presented at the Vth European Conference on Child Development*, Seville, Spain.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (1984) "O Apego e as Reações da Criança à Separação da Mãe: uma revisão bibliográfica". *Cadernos de Pesquisa*, SP (48), 3-19.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.e, AMORIM, K. & VITÓRIA, T. (1996) A emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. In M.I.Pedrosa (Org.) *Coletâneas da ANPPEP*.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.e, AMORIM, K. & VITÓRIA, T. (no prelo) Integração Família e Creche: o Acolhimento é o Princípio de Tudo. In E.M.Marturano (Org.) *Coletâneas da Pós- Graduação em Saúde Mental* (título provisório), FMRP-USP.
- RUBIANO, M.R.B. & ROSSETTI FERREIRA, M.C. (1995) Interaccion y juegos en las guarderías: el papel de la organización espacial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27(3), 429-450.
- VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C (1993) "Processos de Adaptação na Creche". *Cadernos de Pesquisa*, SP (86), 55-64
- VYGOTSKY, L.S. (1984) *"A Formação Social da Mente"*. SP: Martins Fontes
- WEREBE, M.J.G. & NADEL- BRULFERT, J. *"Henri Wallon"*, SP, Ática.

## RELACIONES AFECTIVAS DE LOS NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS

Walter Penalzoza Ramella<sup>206</sup>

### Un poço de historia

En 1970, en las sesiones de la Comisión de Reforma de la Educación Peruana, quien habla, conjuntamente con Carlos Castillo Rios, propusimos la creación de un nuevo estadio en el sistema educativo de nuestro país, con el nombre de educación inicial, el cual comenzó a operar desde 1972, como primer nivel de la educación. Y cabe decir que, pese a las vicisitudes que han tenido lugar en el Perú, dicho nivel ha continuado como parte del sistema educativo hasta el presente.

Al plantear la educación inicial, la idea - que ha persistido, con altos y bajos - era atender a los niños desde que nacían, y aún antes, desde que se hallan en el vientre de sus madres, hasta los umbrales de la educación

básica. Esta idea no era producto del capricho. Tampoco era la de ampliar lo que se llamaba entonces la educación pre-escolar. Ni se presentaba como un simple cambio de nombre.

La propuesta implicaba algo más profundo y radicalmente nuevo, muy en consonancia con uno de los impulsos fundamentales de aquella reforma, a saber, su lucha persistente en el Perú contra la discriminación y la marginación que pesaba sobre las grandes mayorías de nuestro país, similares a las de los demás países de Latinoamérica y que hasta ahora persisten.

La idea de la educación inicial desbordaba lo que entonces existía, que era la educación pre-escolar. Esta última era un período de uno o dos años, previo a la Primaria, cuyo fin era el aprestamiento, vale decir, una preparación esencialmente social e intelectual para los requerimientos formales de la etapa escolar. Pero la educación inicial no pretendía tal cosa. Lo que ella quería y quiere es proteger al niño desde que se está gestando, contra las influencias deletéreas de la marginación y la pobreza, o del desconocimiento de los padres, para que sus capacidades biológicas y psíquicas se desenvuelvan sin trabas, para que con una personalidad sana pueda entrar luego a ese aprestamiento y, ulteriormente, a las formalidades de la educación básica.

La educación pre-escolar era "para" allanar el camino a la posterior escolaridad, y constituía, por lo mismo, no sólo un período pre-escolar, sino ante todo "pro-escolar". La educación inicial, en cambio, tenía primordialmente su fin en sí, era la construcción de una personalidad emergente en situación de equilibrio, sin minus que la coartara, lo cual naturalmente, por añadidura, resultaba una ventaja para la vida escolar futura.

La idea de la educación inicial se fundaba en los descubrimientos de Charlotte Bühler, reencontrados más tarde por Bowlby, Ribble, Spitz, Provence y otros psicólogos, y de numerosos sociólogos y médicos que en diversos países habían puntualizado que los estados de privación biológica, familiar y social afectaban profundamente a los niños, a veces irreversiblemente. En el Perú fueron para nosotros decisivas las investigaciones de Modesto Rodríguez Montoya (1948), Reynaldo Alarcón (1959), Humberto Rolando (1960), Ernesto Pollit (1967 a 1972), Martha Llanos (1970), y las estadísticas del Ministerio de Educación que mostraban cifras enormes de deserción y repetición en las regiones marginadas del país, y en los cinturones de miseria de las grandes ciudades.

¿Qué sentido había en jactarse de las altas cifras de cobertura del sistema educativo, si ya al término del primer grado desertaba la mitad de los niños? ¿No era ominoso que después de 11 años de escolaridad sólo 12 de cada 100 niños que la iniciaron pudieran concluirla? Nuestro sistema educativo estaba arrojando fuera al 88% de cada cohorte de niños. En verdad, no era un sistema para educar, sino para no educar. El éxito de la educación y el éxito de la democratización de la educación no reside sólo en inscribir muchos niños, sino en retenerlos. Pero los nuestros, con graves déficits en lo corporal y en lo mental, estaban destinados a ser barridos por el academismo de nuestros centros educativos. No podían, pues, haberse combinado dos factores más negativos y destructores: una población de escolares que en su mayoría tenían sus capacidades corporales y psíquicas disminuidas y una educación fundamentalmente cognoscitiva y académica.

La reforma que preparábamos se hallaba destinada a modificar ese sesgo excesivamente cognoscitivo de nuestra educación. Mas para atacar el otro factor de depresión, el que estaba reduciendo la potencialidad somática y psíquica de nuestros niños se requería algo radical y nuevo: la educación inicial. El comienzo de la educación a los 7 años y aún el inicio de la etapa pre-escolar a los 5 años, representaban en nuestro medio de pobreza y discriminación puntos de partida muy tardíos, cuando ya la inmensa mayoría de los niños acusaba distorsiones muy severas. Y no ha podido ser sino esperanzador el contemplar que organizaciones como el UNICEF, la UNESCO y la OEA estén poniendo su empeño en esta etapa crucial de la vida de los niños.

Hoy la educación inicial se ha convertido en más premiosa que nunca, pues los índices de pobreza y de marginalidad no han amenguado en Latinoamérica, sino que están acreciendo pavorosamente. Ya no se trata sólo de las familias marginadas y de las madres abandonadas que crían a como de lugar a sus hijos. Algo peor está sucediendo. El contingente de los "niños de la calle" se expande de modo vertiginoso en nuestros países. Y en mucho, lugares ya no son los "pájaros fruteros" que describiera el maestro Portugal Catacora, que birlaban fruta para subsistir, sino han devenido en los "niños piraña", los cuales dan sus primeros pasos en la delincuencia, la prostitución y las drogas.

### **Premisas para la educación inicial**

#### **A) La naturaleza de la educación**

La educación es un proceso delicado y complejo que se desarrolla por tres vertientes profundamente imbricadas entre sí: la hominización, la socialización y la culturación.

La hominización es hacer hombre al hombre. No basta nacer de un ser humano, para ser humano. Es necesario que sus potencialidades biológicas y psíquicas se desenvuelvan de modo armónico y sin heridas visibles o invisibles que las tuerzan o las atrofién. Esas capacidades esenciales que hay que cuidar y promover son:

- alimentación balanceada
- motricidad progresiva
- desarrollo corporal equilibrado
- despliegue gradual de ciertas capacidades psíquicas (percepción, atención, memoria, imaginación)
- desarrollo del intelecto (descubrimiento de la permanencia de las cosas, captación de relaciones instrumentales, orientación y ubicación propias, tareas clasificatorias, etc., las cuales Piaget ha descrito con agudeza excepcional)
- prudente contención de impulsos y expresiones desorbitadas
- autonomía creciente
- libertad moderada
- asunción de responsabilidades
- apertura a los valores
- creatividad

En este listado todo resulta valioso, mas si algo hubiera que relieves es la alimentación (cimiento de todo lo corporal), el uso paulatino del lenguaje (primero, su entendimiento por el niño; luego su expresión oral) y asimismo, más adelante, o sea con una mayor edad de los niños, la asunción de responsabilidades, la apertura de los valores y la creatividad. Todas estas acciones han de lograrse rodeando a los niños con el mayor afecto y empatía.

La socialización es el contacto con los demás seres del grupo en el que la persona vive. Los padres y la familia en primer lugar; luego los otros: los parientes, los amigos, los desconocidos. Esta inserción paulatina en el grupo social posee dos caras: a) el establecimiento de relaciones sanas con el entorno humano, subrayadas por el afecto, el respeto, la cooperación y solidaridad; b) el impacto que esas relaciones humanas tienen en el desarrollo de las capacidades propias: este aspecto de la socialización robustece, en consecuencia, la hominización.

La culturación (concepto que se debe entender como opuesto al de "aculturación") significa la asunción y la toma de posición ante las manifestaciones culturales del grupo en que se vive. Es la vertiente de la educación que resulta la más completa y difícil, porque complejo y difícil de captar es el mundo de los objetos y acciones culturales. En efecto, estos objetos y acciones ostentan una estructura complicada: i) una parte sensorial ( por ejemplo, en la pintura, la tela o la lámina, los colores, las formas; en un poema, las páginas del libro, o los sonidos de las palabras, etc.) ; ii) una resonancia psíquica, en cuanto que brotan de un estado anímico que, sin embargo, no se puede percibir, y en cuanto despiertan otro parecido en quien capta la obra o la acción; iii) un significado axiológico, porque todo objeto o acción cultural trasunta algún valor o algunos valores, los cuales no son visibles, pues están más allá de la experiencia sensorial de las personas.

Para los niños en particular, los objetos y las acciones culturales son, de primera intención, sólo lo que su sensorialidad les muestra. Puede aquilarse, así, cuan arduo ha de resultar para ellos arribar al significado axiológico de lo cultural; y se comprenderá que si no hay un guía seguro para ello, las cohortes de niños y más tarde de adolescentes crecerán alienados frente a su propia cultura, ciegos para ella, incluso despectivos e iconoclastas de la misma.

Los objetos y acciones culturales comienzan siendo para los niños jeroglíficos puros, en el sentido vulgar de la palabra. Ellos no entienden su significado. Y quedarán siendo jeroglíficos si la magia de quienes educan (padres o maestros) no logra que los educandos arriben a los estratos ii) y iii) de esos objetos y acciones culturales. La gran tarea es poder transformar, para los niños, esos jeroglíficos en símbolos. El proceso de culturación, el más delicado de los procesos, tiene así su norte:

jeroglíficos——-> resonancia psíquica . . . . .-> símbolos

## B) El carácter holístico de la educación

Algunos autores hablan del ser humano como si en su existencia hubiera estancos separados. Y se refieren a lo intelectual, lo afectivo y lo volitivo, o bien, a lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psico-motor, como reinos excluyentes, pero que en su conjunto representan la totalidad humana. Y plantean que una educación que abarque esos tres mundos es ya una educación integral.

Creemos que lo intelectual, lo afectivo y lo psico-motor se hallan presentes en casi todo acto humano, y que el verdadero carácter holístico no reside en la yuxtaposición de esos tres mundos, sino en que ante cada persona la educación debe desarrollar los procesos de hominización, socialización y culturación. Y en todos ellos lo intelectual, lo afectivo y lo psico-motor están ocurriendo de modo permanente.

Puede acontecer que en ciertos actos predomine lo intelectual, y en otros lo afectivo o lo psico-motor; pero esas tres vetas anímicas se encuentran siempre en todo acto humano. Decir que la educación ha de tender a desarrollar lo intelectual, lo afectivo y lo psico-motor en las personas resulta, en el mejor de los casos, sólo un aspecto de la educación: ese aspecto es el de la hominización y sólo parcialmente. Mas para que la educación sea auténtica se requiere de la socialización y de la culturación, procesos en los cuales no dejan de estar asimismo lo intelectual, lo afectivo y lo psico-motor.

#### e) Loaxiológico frente a la psicología chata

La psicología que distingue tres dominios en la conciencia humana: cognoscitivo, afectivo y psico-motor, equivale a una psicología chata y abstracta que no se condice con la realidad. Lo que existe verdaderamente en nuestras conciencias es mucho más complicado. No hay conocimientos, afecciones y movimientos solamente, porque ocurre que todos nuestros actos, en más o en menos, se refieren siempre a lo axiológico. Lo real es que nuestra conciencia toda se encuentra teñida de valores. Un pensamiento, por ejemplo, no es sin más un pensamiento solamente. Pues estaríamos separándolo de su contexto axiológico, conviniéndolo en una abstracción.

Un pensamiento puede estar referido al valor de la verdad, y será entonces un pensamiento científico, por ejemplo: "El volumen de un gas se halla en razón inversa de la presión que soporta". O, en otro caso, puede referirse al valor del bien, y es cuando tenemos un pensamiento ético; así, cuando pensamos: "Esta persona se encuentra desvalida y necesita mi ayuda". O puede dirigirse al valor de la belleza, y ser por lo mismo un pensamiento estético, como el del poeta puertorriqueño Samuel Lugo cuando nos dice:

La sombra que avanza  
de pronto ahora tira  
una estrella en el río;  
y el astro en el agua  
dibuja una araña  
brillante que cuelga  
de un leve y fantástico  
hilo

Sería absurdo que estos últimos pensamientos, no dirigidos al valor de la verdad, los quisiéramos verificar como verificamos los pensamientos científicos. No tendría sentido, por ejemplo averiguar si existe la ayuda a la persona que lo requiere, pues esa ayuda no es real todavía, sino algo posible, que incluso siento como imperativa, pero que podría no realizar. Y no tendría tampoco sentido escudriñar la realidad para ver si es cierto o no que la sombra arroja una estrella en el agua, y que el astro se pone a dibujar, y que traza una araña, y que la araña pende de un fantástico hilo, y declarar luego - pues no existe nada de esto -, que dichos pensamientos son enteramente falsos. Y lo mismo acontece, en general, con cualquier pensamiento orientado hacia valores diferentes del valor de la verdad.

#### D) El ser humano es un ente expresivo y comunicante

Desde su estadio de lactante, y en forma creciente, el ser humano es un ser expresante, y luego algo más que eso: es un ser también comunicante.

Es verdad que considerando el ángulo de su accesibilidad a los sentidos, los conductistas tienen razón en juzgar que toda la vida interior de las personas (según ellos, la "supuesta" vida interior de las personas) jamás se percibe sensorialmente. Nadie ha percibido, pongamos por caso, el calor, la forma cuadrada o triangular, el peso o el olor, la rugosidad o la suavidad de un sentimiento. Esto lo repiten con énfasis Watson, Skinner, Bloom y demás conductistas. De allí ellos derivaron la proposición de que la vida interior - puesto que no es accesible a los sentidos corporales - nadie sabe si existe, o bien estimaron de hecho que no existe. De manera que lo único restante - para cada hombre y para la ciencia - son las conductas observables y medibles. En cuanto a la vida interior misma, es - sostienen - algo imaginario, un gran constructo.

Nuestra posición es que si es verdad que la vida interior de las gentes escapa a nuestra sensorialidad, en cambio resulta demasiado inferir, que, por dicho motivo, carece de existencia. Hace ya siglos, Aristóteles mantuvo que poseemos una "percepción interna" por la cual cada uno de nosotros se da cuenta de su propia

existencia y de sus diferentes actos psíquicos. Ciertamente no podemos percibir mediante nuestros sentidos la vida psíquica de las demás personas, pero sí captamos la propia (y no a través de nuestros sentidos), y damos por supuesto que las otras personas han de tener también su vida interna. Yace en la naturaleza de los seres humanos esta privacidad que le permite a cada uno captar su conciencia, pero que le impide captar la de los demás.

De este hecho derivamos, por nuestra parte, la convicción de que las conductas son sencillamente la expresión de esa vida interior que todos los hombres y mujeres poseemos. Somos, *per se*, seres expresivos y comunicantes. Y por eso nos sentimos justificados en utilizar a las conductas como manifestaciones de la vida interior de las demás personas, y, en el terreno educativo, de nuestros alumnos, y en educación inicial concretamente, del modo de ser de los pequeños.

De esta guisa, observando las conductas de los niños e interpretándolas constantemente como revelaciones de su vida interior, es decir, de sus ideas, de sus recuerdos, de sus imaginaciones, de sus emociones, de los cambios que ocurren en su ser, y de los aprendizajes que van adquiriendo, es que podemos inferir hasta que punto los procesos de hominización y de socialización y el difícil proceso de culturación van teniendo éxito o no.

No hay, pues, conductas de un ser interiormente hueco. Todas ellas expresan estados reales internos, y paulatinamente todas intentan comunicarnos, aún de modo inconsciente, tales estados. Esto lo mostró bellamente y con formidable aparejo de observaciones Jean Piaget en el campo cognoscitivo. Y resulta todavía más claramente cierto en las acciones que poseen fuertes matices afectivos.

#### La afectividad de los 0 a los 1 1/2-2 años

Recordemos brevemente que en los seres humanos los recién nacidos vienen al mundo enteramente indefensos. Dentro de la escala zoológica cuanto más descendemos a los peldaños menores, los seres que nacen vienen premunidos de un desarrollo biológico y de una motricidad considerables que les permiten moverse, explorar y aún defenderse hasta cierto punto de las contingencias exteriores. Hacia los peldaños más altos, en cambio, verificamos, a este respecto, progresiva inercia, grande, por ejemplo, en los monos superiores y total en los recién nacidos humanos. Desmond Morris nos dice que genéticamente tal situación se encuentra coordinada con la necesidad que tienen los humanos de un aprendizaje más complejo.

"Así se explica que la primera infancia del hombre sea la más pobre, la más desarmada de todas las infancias animales, pero también la más rica en virtualidades, siendo aquella pobreza, en suma, la condición genética de esta riqueza" (R. Zazzo, "*Del Nacimiento a los 3 años*", ponencia presentada a un congreso de la Organización Mundial de la Enseñanza Pre-Escolar).

Ello implica que la infancia de los seres humanos debe ser y es más larga que en otros mamíferos. Los esposos Kellog en un clásico estudio publicado en 1933 y la psicóloga rusa Kohts en otro de 1937 refirieron que al criar a un bebé chimpancé con un bebé humano comprobaron cómo, al principio, el chimpancé evolucionaba más rápidamente que el ser humano (por ejemplo, seguía más precozmente con la mirada los objetos móviles, halaba objetos con un rastrillo dos meses y medio antes que el bebé humano, pudo caminar más temprano). Es decir, tenía un período infantil más corto. Pero al bordear los 3 años y con el uso de lenguaje, el mono quedaba definitivamente atrás. Pasaba, claro, paulatinamente a convertirse en mono adulto, pero el niño desarrollaba capacidades más avanzadas propias de los seres humanos.

Hay algo más. Según han señalado Stone y Church, la naturaleza ha hecho larga la infancia humana; y la civilización la ha tornado más larga todavía. Bien cabría sostener, sin embargo, que acontece justamente lo contrario, esto es, que el menor desarrollo cultural reduce la infancia. En grupos sociales menos avanzados (incluyo aquí las zonas rurales), los niños pronto asumen tareas de adultos y con ello su infancia se acorta. Lo propio ocurre en medios avanzados, en aquellas franjas donde dominan la pobreza y la discriminación.

Desde que los bebés nacen empieza el desarrollo hacia el despliegue de su intelecto. Pero a una con ello se inicia el despliegue de su afectividad. Todos sus actos aspiran a capturar la realidad, a sentirla como organizada - y éste es su rasgo intelectual -, pero a la vez van acompañados de una resonancia psíquica indiscutible - la afectividad. Wallon decía que en sus primeros meses el niño pasa por la etapa de la impulsividad y luego por la de la emotividad pura. Estas dos etapas coinciden con los estadios 1 y 2 y parte del 3 de Piaget, o sea, hasta los 6 meses y algo más.

Por tanto, junto con los reflejos naturales, los reflejos condicionados y los primeros hábitos, el asir los objetos incluso con ambas manos, el captar el entorno como cuadros perceptivos bidimensionales que fluyen y desaparecen, junto con las constancias perceptivas (reconoce la figura del rostro de su madre), y las reacciones circulares secundarias, el bebé experimenta afecciones placenteras y de satisfacción, y de dolor,

molestia e irritación, y no siempre como algo separado de lo intelectual, sino también dentro de los procesos intelectivos.

Semejante afectividad ha podido ser apreciada experimentalmente en los casos que para el lactante son extremos, pues aumentan su emoción o, al menos, la acción difusa y generalizada de su sistema simpático. En efecto, en los bebés de 3 a 9 meses, en la "reacción psico-galvánica" (RPG o, en su sigla inglesa, PGR) la señal eléctrica aumenta reflejando una baja de resistencia en la piel del niño, lo que a su turno indica aumento de emotividad, cuando se le somete a un leve *schock* eléctrico, a un sonido estruendoso, a una pérdida brusca de soporte o se le quita el biberón que está tomando. (H.E. Jones, 1928).

El bebé llora cuando tiene hambre o sed, cuando está sucio; se siente tranquilo y satisfecho después de que come o bebe; se interesa cuando cuelgan en su cuna juguetes sobre él; sonríe ante un rostro conocido; fija, como observa Spitz, una mirada luminosa en la cara de su madre, y una mirada de angustia o temor ante una cara no conocida: sólo si muchos adultos se han relacionado con él, expresa menor ansiedad ante los rostros nuevos; ciertos hechos inesperados le producen satisfacción (agita el pie, y por azar mueve una muñeca: esto le causa deleite - Obs. 95 de Piaget); un deseo no cumplido le molesta (quiere agarrar un objeto, pero hay un obstáculo: después de varios intentos el obstáculo subsiste, se enfurece - Obs. 122 de Piaget); se une alegremente a las risas de sus padres; más tarde (hacia los ocho meses) por primera vez muestra frustración y resentimiento si le quitan algo (Stone y Church, *El Bebé hasta los 15 Meses*, 1980, p.47).

En general, a esta altura el bebé ha consolidado fuertes lazos afectivos con los familiares, y especialmente con la madre. Y en verdad, desde el punto de vista de lo afectivo y de la formación de la personalidad del niño, ha estado aconteciendo algo fundamental, que Erikson ha denominado la adquisición del "sentido de la confianza básica". Este proceso que dura hasta más o menos el año y medio de edad coincide con los estadios 1 a 6 de la inteligencia senso-motriz de Piaget. Vale decir, que a una con ella, los intercambios afectivos y emocionales con los padres y, singularmente, con la madre van generando en torno al niño una atmósfera confiable que le proporciona un sentido de seguridad y equilibrio... o que puede resultar, por el contrario, negativa y darle un sentido profundo de aversión y desconfianza.

Los avances que pueda haber alcanzado el bebé en su percepción y en sus movimientos son, dentro de este contexto, secundarios ante el logro o no de la confianza básica.

En los primeros tres o cuatro meses el lactante en su contacto con la realidad se comporta esencialmente en forma oral: además de comer, succiona, explora con la boca; da y recibe amor con la boca, pero lo más valioso no son los alimentos sino la calidad de la experiencia. B. Bettelheim, de la Universidad de Chicago, ha escrito: "Lo que humaniza a un infante no es el ser alimentado, el ser cambiado o cogido en brazos cuando siente necesidad de ello... Es más bien la experiencia de que su llanto le trae el alimento por otros, a su debido tiempo, la que se convierte en una experiencia humanizante y socializadora. Es que su sonrisa, cuando constituye una invitación para jugar, resulta en que otro juega con él". Aquí contemplamos como se amalgaman la hominización con la socialización y, dentro de ellas, lo intelectual con lo emocional.

En los meses posteriores, conforme pasa a la aprehensión completa con las manos y al uso de sus pies para caminar, se acentúan como primordiales el abrazo y las caricias y el afecto de los mayores, especialmente de la madre.

Es ya conocido que en los monos superiores y en otros mamíferos de escalas más bajas la relación de acercamiento entre madres e hijos es decisiva. Recuérdese el experimento de H. F. Harlow de las "madres de alambre" y las "madres de lana" frente a pequeños monos rhesus, expresivos de su inclinación por la suavidad y la calidez que el contacto con las madres de lana da. Y no son pocos los estudios que muestran que estos y otros animales, privados del enlace con sus madres, más adelante en su desarrollo manifiestan determinadas carencias y desviaciones en sus comportamientos.

En los bebés humanos tal vínculo como que se acentúa. El lactante tiene hambre de sus alimentos, pero tiene asimismo hambre de afectos. Sugerente a este respecto es la experiencia de Ch. Buhler con dos grupos de bebés de edad y de procedencia social equivalentes colocados en dos salas, atendidos por enfermeras competentes, las cuales debían cuidarlos en sus biberones, bañarlos y tenerlos confortables. Pero mientras las de una sala estaban prohibidas de decir palabras cariñosas a los niños, de abrazarlos y en general de darles la menor señal de afecto, las de la otra sala debían abrazarlos, besarlos, acunarlos y prodigarles caricias. Al cabo de algunos meses, los bebés tratados con ternura habían, en lo biológico, adquirido mayor peso y adquirido más centímetros de tamaño, y en lo psicológico, se mostraban más alertas y despiertos que los otros.

Aunque algunos autores, como Peter Hays ("*New Horizons in Psychiatry*", 1971, p. 273) dudan de que exista la "privación maternal", no se puede menos que admitir que la falta de la familia o de los padres o al menos de la calidez en el entorno del niño genera disminución en su intelecto y en su afectividad, y en

particular genera resquebrajamiento en esa confianza básica que el pequeño pugna por lograr. El mismo Hays explica que, más tarde, y ya en la juventud o en la adultez, se encuentra que "los psicópatas han tenido menos supervisión y menos soporte parental" que lo esperable.

De estos alejamiento y rupturas de la confianza básica es que ahora deseamos hablar.

A) En primer término está el alimento como sustento de la vida misma. Se ha dicho recientemente en la reunión de la FAO en Roma que existen hoy 8(X) millones de seres en nuestro planeta que padecen de hambre. De ellos, muchos millones son niños pequeños. Y no de ahora, sino desde mediados de los 50, se ha multiplicado el número de médicos, sociólogos y psicólogos que han analizado los efectos de la malnutrición en los bebés. En el África, en el Medio Oriente, en Europa y Estados Unidos, en México y Centroamérica, en Colombia, Venezuela, Chile, y en el Perú y en otros países se han recogido datos contundentes que revelan cómo la nutrición deficiente afecta el cerebro y el sistema nervioso de los infantes y da lugar a déficits en su inteligencia y afectividad.

La malnutrición se manifiesta en dos síndromes severos: el Kwashiorkor y el marasmo. Leemos en Pollit: "El primero se caracteriza por el alargamiento del hígado, edema, dermatosis y lesiones en la mucosa bucal. Este síndrome es el resultado de una dieta deficiente en proteínas. El marasmo nutricional está caracterizado por la pérdida extrema del tejido adiposo, retardo en el crecimiento, apatía e irritabilidad. Su origen está en una dieta deficiente en calorías y proteínas" ("*Desnutrición, pobreza e inteligencia*", 1974, p. 11). Y en otros pasajes expresa que el tratamiento del Kwashiorkor trae consigo significativa rehabilitación en el desarrollo mental, cosa que no sucede en la mayoría de los casos de marasmo nutricional.

Pollit señala que D.S. Mc Laren halló en Jordania que el marasmo se vincula con el destete precoz, e indica que en los estudios peruanos que él (Pollit) realizó hubo, en los casos de marasmo, alimentación materna de sólo 2 meses en promedio, mientras en los de Kwashiorkor el promedio fue de 7.8 meses (ibid., p. 157). Naturalmente, todos estos casos de destete se combinaron después con la notable deficiencia de nutrición que afectó a estos bebés.

Aunque Pollit y muchos otros investigadores de la malnutrición estaban interesados en observar el desarrollo intelectual y motor de estos niños, es palmario, por las referencias que formulan, que se produce en los lactantes, a la vez, una disminución de la afectividad. Sus informes se encuentran salpicados de menciones a la apatía, retraimiento, letarguicidad de los pequeños, a su llanto persistente aunque de poca intensidad, lo que revela una afectividad de lánguido tono. A veces dichos bebés tienen raptos irritables y su patrón de estimulación recíproca con respecto a la madre se reduce fuertemente.

B) Una segunda calidad que debe tener la relación con los padres es su sentido estimulador. Pollit menciona una comunidad indígena de Zinacatenco, donde las madres raramente intentan obtener respuestas sociales de sus hijos. "Durante la lactancia - escribe - las miradas maternas parecen ser indiferentes y sin expectativas de respuesta. Las madres tratan de restringir las ligeras perturbaciones o inquietudes de los niños dándoles de amamantar frecuentemente. En apariencia, a través de este tipo restrictivo de conducta materna, hay una notable supresión de la conducta motora externa del niño" (ibid., p. 111). Y en general puede observarse que en los ambientes marginales de pobreza, con padres inexistentes y madres que trabajan, los bebés tienen muy pocas oportunidades de contacto con adultos y de relaciones interesantes y afectuosas. Mas esto puede también acontecer en otros ambientes que no cabe tildar de deprivados, si la atención familiar resulta negligente para los infantes.

R. Q. Bell (*Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring*", 1971) ha planteado, en general, que los padres y los hijos, en conjunto, constituyen un pequeño sistema social de relaciones recíprocas en que las respuestas de unos son estímulos para los otros. De este modo se forman, más que círculos, verdaderas espirales ascendentes de relaciones positivas, tanto intelectuales como afectivas, o al revés verdaderas espirales descendentes en las cuales se ahondan la apatía y la insensibilidad mutuas. El notable psiquiatra R. D. Laing nos ha relatado el doloroso caso de una bebé, más tarde niña, adolescente y joven, que desde los meses iniciales de su vida era poco conspicua, siendo la madre correlativamente poco dada a prestarle atención. Era una niña "buena" que no causaba nunca "molestia", lo que hizo posible que se creara un helado vacío de creciente incomunicación y afectuosidad entre ella y su madre, que concluyó a los 10 años en conducta agresiva y luego en esquizofrenia. Laing nos dice: "El punto crucial me parece ser que la señora X tomaba justamente aquellas cosas que yo considero expresiones de la interna muerte de un niño como expresiones de la mayor bondad, salud y normalidad" (*The Divided Self*, 1967, p. 183). Este y muchos otros casos llevaron a Laing a su tesis de la "inseguridad ontológica", como fuente de posibles trastornos posteriores de la personalidad, y su opuesto, la "seguridad ontológica" de los bebés y los niños (nótese similar idea en Erikson como base de la sanidad en su desarrollo futuro. Pero esa seguridad ontológica evidentemente ha de ser propiciada, antes que nada, por los padres. Naturalmente resultan



premiosos asimismo los contactos sociales con otras personas, siempre que sean tan positivas como las de los padres.

A este respecto, no deben confundirse el barrio marginal de la ciudad y asimismo la minoría étnica segregada existente dentro de un grupo social más avanzado con la comunidad rural pobre que, a veces, no obstante su pobreza, mantiene núcleos familiares sólidos, donde los niños - al menos en los primeros años - encuentran un ambiente cálido y positivo que los apoya en su desenvolvimiento, intelectual y psíquico en general.

De este modo, en una comunidad rural es más fácil hallar familias bien constituidas que en ciertas agrupaciones urbanas, donde las familias tienden a disgregarse. "Un artículo recientemente publicado por el doctor Gcber, psicólogo del equipo de Kampala (Uganda) revela hechos asombrosos: la mayor parte de los niños negros acusan, en un año y dos años, una superioridad abrumadora sobre los niños europeos, tanto por la evolución de la tonicidad y de la motricidad manual, como desde el punto de vista del lenguaje y de las reacciones sociales. El 93% de los niños negros tiene un cociente de inteligencia superior a 100 a la edad de un año, y todavía el 80% a la edad de dos años. Luego a la edad de tres años se pierde su avance y tienen tendencia a ser ligeramente inferiores a los niños blancos. El profesor Sencal, del equipo de Dakar, ha comprobado a su vez los mismos hechos, aún no publicados, y ha propuesto las mismas explicaciones, a saber, el íntimo contacto del joven africano con su madre" (R. Zazzo, ponencia cit.).

e) Fundamental, por otra parte, es la relación con los objetos y sucesos del mundo real. Desde que el bebé puede controlar los músculos oculares motores a los 3 o 4 meses de edad, manifiesta, por decirlo así, hambre de mirar todo lo que está a su alcance: este es su primer acercamiento a las cosas del entorno. Ciertamente no "ve" como los adultos. Todo es para él bidimensional: "cuadros perceptivos" los llama Piaget, y aparecen y desaparecen y se fusionan y se diluyen incesantemente, como ya lo sostuviera (en otro contexto) hace muchos años Kant.

La aprehensión táctil de las cosas y los movimientos coordinados de las manos con la percepción que sus ojos realizan llevan al lactante paulatinamente, dentro de la evolución de su intelecto, al fenómeno de la plena conservación de los objetos. Este es un instante clave en el desarrollo intelectual. Pero a la vez resulta decisivo para su afectividad: el interés, el gozo de sus intercambios con los objetos y el contento que le causa descubrir nuevos jirones de esa realidad contribuyen a su equilibrio emocional.

E. Minkowsky ha adelantado la tesis de que cuando ese contacto con el mundo se quiebra por alguna razón y el bebé se retrae a su interior puede sobrevenirle el autismo. B. Bettelheim considera el autismo en otra dirección, pues piensa que el bebé no ha logrado éxito en tomar conciencia del mundo como tal y en esa indiferenciación con respecto a su yo se sumerge en acciones puramente personales (exacerbación de lo que Piaget llamaría la actitud egocéntrica). Dentro de esta óptica, la cura del autismo - que Bettelheim ha alcanzado en muchos casos, en medida que puede calificarse de aceptable - radica en lograr que los niños autistas sientan que sus actos modifican la realidad. "Ellos llegan realmente a la vida - explica - cuando somos capaces de crear las condiciones, o de alguna otra forma somos los catalizadores, que los induzcan a efectuar por sí mismos acciones sobre las cosas".

En los niños sin problemas, desde muy pronto en sus vidas, ellos perciben que su acción sobre el mundo produce cambios y esto los alegra, los divierte, les genera mayores ansias de actuar, y paralelamente los va diferenciando de las cosas y consolidando su conciencia como seres actuantes que causan alteraciones en su entorno. Sea con la interpretación de Minkowki, sea con la de Bettelheim, lo esencial es que existe en el autismo un *minus* en la relación del bebé con la realidad.

Al hallarse en la conclusión de esta fase, si las circunstancias fueron favorables, los infantes son seres sanos intelectual y afectivamente. No nos resistimos al deseo de transcribir la siguiente relación que nos hace John Holt de un bebé sin problemas:

"Estos quietos días de verano me tomo muchas horas observando a este bebé [una niña de 17 meses]. Lo que me viene vividamente a la mente es que ella es una suerte de pequeña científica. Siempre está observando y experimentando. Rara vez está desocupada. La mayor parte de sus horas de vigilia está intensa y deliberadamente activa, absorbiendo experiencias y tratando de extraerles un sentido, tratando de ver como se comportan las cosas que están alrededor suyo e intentando hacer que se comporten como ella quiere que lo hagan."

"Frente a lo que parece un entero fracaso, ella se muestra persistente ¡y tanto!. Los más de sus experimentos, de sus esfuerzos por predecir y controlar su entorno no funcionan. Pero ella sigue adelante, en lo más mínimo intimidada. Tal vez ello se debe a que no hay penalidades unidas a los fracasos, excepto las de la naturaleza - usualmente si usted trata de pisar una bola, usted se cae. Un bebé no reacciona al fracaso como un adulto, o aún como un infante de cinco años, porque a él no se le ha hecho sentir que tal fracaso constituye una vergüenza, una desgracia o crimen tal vez. A diferencia de sus mayores un bebé no se

preocupa de protegerse contra todo lo que no es fácil; él se lanza a obtener la experiencia, el quiere abarcar la vida."

"Mirando a esta niña, resulta difícil dar crédito a la noción popular de que sin recompensas y castigos exteriores los infantes no aprenden. Hay sin duda recompensas y castigos en su vida: los adultos aprueban algunas cosas que ella realiza y desaprueban otras. Pero la mayor parte del tiempo la niña pequeña vive más allá del encomio o el regaño, acaso porque la mayoría de sus experimentos de aprendizaje pasan inadvertidos. Después de todo, ¿quién piensa acerca del significado de lo que una bebé está haciendo, mientras no rompe la tranquilidad y está contenta? Pero espere y piense acerca de ello, y verá que la infante tiene un fuerte deseo de que el mundo a su alrededor tenga sentido. Y que su aprendizaje le proporciona enorme satisfacción, sea que alguien se dé cuenta o no" (*How Children Fail*, 1972, pp. 88-89).

### **La afectividad en los niños de 1 1/2 o 2 años a los 6**

Esta es la fase II de Erikson, que él denomina de la adquisición por los infantes de un "sentido de autonomía". Es un lapso que coincide con las etapas llamadas por Piaget: a) de pensamiento preconceptual y simbólico (1 1/2 - 2 a 4 años); y b) de pensamiento intuitivo (4 a 6 -7 años) [Etapas así descritas en su "Psicología de la Inteligencia"].

Durante dicha fase el niño pequeño va lentamente afirmando su independencia. Parece que va tomando conciencia de sí mismo como autor de sus actos y de que posee una voluntad para decidir tal o cual curso de acción. Cuando alcanza los tres años ingresa en el período de los porqués ("¿por qué? Y por qué esto es así?"), manifestación de su intelecto inquisitivo; e ingresa igualmente en el período de hacer su voluntad y de hacer visible su satisfacción por ello o de mostrar su irritación, descontento o frustración, si resulta contrariado.

Erikson subraya que este avance en la autonomía no es fácil. El niño vive, al mismo tiempo, su sensación de ser dependiente de sus padres y de complacerse en ello, porque de allí brotan su confianza y seguridad. Y no deja de experimentar sentimientos de aprensión al hacer lo que quiere, a una con su alegría por ejecutar su voluntad. Estas contradicciones marcan el desenvolvimiento de toda la segunda fase.

El yo del niño crece en medio de esta pugna y su sano crecimiento depende de que el infante perciba los límites que su autonomía tiene en ciertas áreas y el mayor espacio para su acción que se le permite en otras. Esta captación de lo que se encuentra restringido y de lo que está más a su alcance fortalecerá su sentido de confianza básica. Por el contrario, el no lograrla erosionará dicha confianza.

Debe señalarse que a lo largo de esta fase el afecto que el pequeño experimenta hacia sus familiares va convirtiéndose en aquel sentimiento más profundo que es el amor. No se trata ya de inclinaciones instintivas o de mero contagio emocional, sino del enlace amoroso, que se reconoce pues está por encima de las limitaciones que le son impuestas o de las sanciones que recibe.

Concomitantemente con esta búsqueda de autonomía y esta profundización en los sentimientos, toda persona experimenta, como ha señalado Alvin Poussaint, tres necesidades: de auto-afirmación, de logro y de aprobación, y no hay duda que éstas se manifiestan ya en los infantes.

#### **B) La necesidad de auto-afirmación**

La auto-afirmación se robustece con la creciente autonomía que el niño experimenta. La auto-afirmación no es lo mismo que un sentimiento de egoísmo. Puede haber ciertamente actitudes egoístas en los pequeños, pero con la auto-afirmación queremos referirnos a otra cosa, al sentimiento limpio de sí mismos, a la visión de sí como par de los demás. El infante no debe sentirse menos que los otros infantes y de hecho no se siente menos, si las circunstancias que lo han rodeado son favorables.

Lo grave ocurre cuando ese deseo de afirmación resulta mellado y el niño se ve disminuido. La falta de confianza básica, las agresiones y violencia que recibe, la discriminación sistemática, van socavando esa auto-afirmación y el niño se crea una imagen negativa de sí mismo. Entonces dominan en él sentimientos de vergüenza, de aflicción, de abatimiento, que en el extremo producen actitudes agresivas.

#### **e) La necesidad de logro**

Los pequeños persistentemente están realizando actos nuevos y los repiten casi sin cesar hasta que logran dominio en ellos. Observaciones en sus casas y en diversos centros a ellos dedicados confirman esto. Caminan con zapatos de adultos y lo hacen hasta que logran no caerse, se deslizan por planos inclinados hasta que lo hacen a velocidad, trepan por enrejados, se echan en balancines y pronto logran oscilar fuertemente. A. Stallibrass relata un paseo a la playa con niños de varias edades. Mientras todos se

dedicaban a jugar con arena, una pequeña se dedicó a moverse sobre una plataforma de cemento, inclinada, y exploraba las posibilidades de ir adelante, atrás, a los costados.

Esta necesidad de logro, efectivamente cumplida, repercute en la auto-aserción de los niños.

#### D) La necesidad de aprobación

Conforme el infante aumenta en edad, se acrecienta su necesidad de aprobación, esto es, su íntimo requerimiento de que aquello que hace encuentre la aquiescencia de sus padres o de los mayores. Eso es saludable para su sentido de autonomía y su auto-aserción y desencadena sentimientos de exaltación y alegría.

La aprobación puede ser expresa, con palabras o con gestos (como el abrazo), o manifiesta de otros modos más sutiles, como una sonrisa. Los niños son duchos en leer estas últimas señales casi imperceptibles. Y por lo mismo los hiere profundamente cuando escuchan palabras exteriormente de encomio o de cariño, o a veces neutras, pero notan una actitud negativa en quienes las pronuncian. Tal equivocidad en las palabras y ambivalencia en los adultos los confunden y los dejan en suspenso acerca de si han sido realmente aprobados o no. A la larga, esta doblez en la "aprobación", si es sistemática, puede generar serios trastornos emocionales.

#### E) Integración con lo intelectual

Obsérvese que esta andadura del infante por los campos de la autonomía, la aserción, el logro y la aprobación, en los cuales, si todo va bien, se afianzarán su personalidad y los sentimientos de exaltación, y en los que, si no todo va bien, sufrirá su personalidad y le sobrevendrán sentimientos desalentadores y tal vez de auto-destrucción, transcurre - en el plano principalmente intelectual - de modo simultáneo con: a) el despliegue de la función simbólica más general del ser humano, de que habla Piaget, aquella que lleva al niño a separarse de lo actual percibido, a la imaginación, a representarse una cosa por otra (que más tarde desembocará en el concepto); b) la adquisición del lenguaje, como consecuencia de ello, pues las palabras son representaciones de las cosas (aunque en los comienzos el lenguaje es como red de mallas muy anchas, en la que cada palabra puede estar representando varias cosas, y su progresivo dominio consiste en forjar mallas cada vez más pequeñas, es decir, palabras cuyos referentes son más y más específicos); y e) la captura imperfecta de la realidad (hay conservación de los objetos, mas no de los conjuntos).

Estos procesos no son escuetamente intelectuales pues los atraviesa la afectividad. Ellos también van acompañados de alegría y deleite en su consecución. Notemos, por otra parte, que estos procesos a), b) y e) por sí solos no aseguran el crecimiento del yo ni el equilibrio afectivo del niño, pues estos penden singularmente del modo de relación del infante con sus coetáneos y con los adultos. Puede perfectamente avanzar en a), b) y e) y ser, no obstante, un niño desdichado y con problemas. Lo cual nos dice, en buen romance, que el puro desarrollo del intelecto no es garantía de una infancia feliz y que debe integrarse con los otros procesos en los que la afectividad predomina.

#### F) El mundo de los juegos

De la relación con los padres y otros adultos, cuanto ha sido dicho en la fase I sigue siendo válido en ésta. En cuanto a la relación con otros niños, resulta fundamental la realización de juegos durante esta fase.

De los juegos repetitivos y personales, o, por mejor decir, hechos solitariamente aunque haya grupos de niños (por ejemplo, arrojar objetos al suelo, bajar y subir en escalón, entrar y salir de una caja, dar toques con un pincel aquí y allá), ellos pasan a los juegos realmente colectivos en los cuales se coordinan con otros niños, y más tarde arriban a los juegos estructurados en los que actúan en equipos.

Tales juegos no sólo refuerzan sus relaciones sociales, y constituyen además un ejercitamiento de su cuerpo y de sus movimientos, así como de sus percepciones, sino que les permiten también lograr una mejor captación del mundo real y sorprendentemente revelan al observador que los infantes despliegan una "capacidad para tomar conciencia de los sentimientos y actitudes de los otros niños con quienes están en cada momento, y de los efectos que su propio comportamiento tiene sobre aquéllos", como expresa Allison Stallibrass (*"The Self-respecting Child"* 1977, p. 201). Añadamos que aquí se percata uno de cómo desde la infancia los seres humanos van aumentando - en este caso a través de los juegos -, el discernimiento de sí mismos y de los otros (pero tácitamente), como seres expresivos y comunicantes.

La misma autora nos pone en guardia para que no confundamos lo que para los adultos es "juego" con lo que es "juego" para los niños. Para los mayores el juego es una parte de la vida que no posee la importancia de lo que estimamos serio. Trae relajamiento, distracción, y en este sentido resulta muy útil. Pero carece de la dignidad que juzgamos tiene nuestro trabajo o nuestra profesión. Para los niños, en cambio, el juego es

enteramente serio. Y prácticamente para ellos todo puede ser y es juego: mover un sonajero, halar un objeto, saltar. "En general, todo lo que hacen los niños por el puro gozo de hacerlo ha de llamarse correctamente juego" (ibid, p. 17). Y ese gozo no es otra cosa que un desenvolvimiento positivo de su afectividad.

Lo importante, además, es notar que cuando más avanzan en su edad, los niños tienden a fijar las reglas a que un juego debe someterse; y ellos mismos se colocan dentro un estado de acatamiento riguroso de semejantes reglas. De tal situación nace una vislumbre de disciplina auto-impuesta y de la noción de justicia. Y, consecuentemente, cuando alguien quiebra esas reglas, los infantes experimentan desconsuelo, frustración, aun rabia.

Los juegos se convirtieron en pivotes de la acción del Pioneer Health Center, de Peckham, en Londres, desde antes de la Segunda Guerra Mundial. Bajo la dirección del Dr. Scott Williamson se hizo famoso por la manera como los infantes eran formados de modo holístico, cuidando su salud mental y física. En dicho Centro se concedió máxima vigencia a los juegos y a la investigación del crecimiento de los niños en y por los juegos. Así pudo establecerse, entre otras cosas, que la mejor manera era dejarles a los niños la más libre elección de sus juegos.

#### G) El preescolar

Hacia el final de esta etapa, a la edad de 5 y 6 años, puede empezarse el aprestamiento de los niños para su futura educación en los primeros grados de la escolaridad. Ese par de años forma lo que antiguamente se denominaba el ciclo preescolar. En ellos se da una formación más estructurada que sirva de preámbulo a los requerimientos de las escuelas. Se juega un poco menos, aumenta la disciplina en ciertas acciones. No deben proporcionarse conocimientos formales en este ciclo y ha de buscarse acrecentar las relaciones afectivas y de cooperación entre los niños.

Desgraciadamente no siempre los maestros del preescolar saben hallar los límites que ese ciclo posee y, lo que es peor, los maestros de la Primaria, o de la Educación Básica, parecen no saberlo y trasgreden fácilmente tales linderos. He oído con cierta frecuencia a los docentes primarios o de educación básica pidiéndoles a los de preescolar: "No se olviden de preparar bien a los niños. Mándenlos sabiendo leer" o "Mándenlos sabiendo los números".

Esas son tareas de los primeros grados escolares, no del ciclo pre-escolar. Claro es que hay niños que por su desarrollo pueden avanzar en materia de lectura y escritura y que pueden aventurarse en el mundo del número. Pero el ciclo preescolar se halla comprometido, dentro de cierta formalidad, en proporcionar los toques finales a la confianza y seguridad de los niños, a mantener su equilibrio emocional, y a verificar si han llegado o no en lo intelectual y en lo afectivo al nivel que el trabajo escolar requiere.

#### **¿Como aprenden los niños lo que es necesario hasta los seis años?**

Las observaciones, los experimentos y la experiencias que los hombres de ciencia han venido acumulando en estas décadas acerca de la vida de los niños no llegan fácilmente al nivel de los padres y de las personas a cuyo cargo hay niños que deben orientar; ni a las aulas, en los casos de programas institucionalizados, como guarderías, centros de niños y preescolares. Piaget ya se lamentaba de esta situación. En 1969, escribía: "En el campo de la pedagogía, en el cual el futuro de las próximas generaciones se encuentra tan comprometido - como también sucede en el campo de la salud -, ¿cómo es que la investigación básica acerca de los niños haya obtenido tan magros avances?" (*Science of Education and the Psychology of the Child* p. 9).

Sin duda, a la altura de nuestro tiempo bastante se ha ganado; pero falta más por hacer. Ahora se practica mucho de estimulación temprana y se despierta en los bebés y en los infantes su curiosidad y se da pábulo a su capacidad inquisitiva y se los trata con afecto no desprovisto de firmeza.

Pasada la racha conductista, se va entendiendo que la educación no consiste en implantar respuestas mediante estímulos y refuerzos, sino en realizar un conjunto de acciones más delicadas por las cuales se hominiza, se socializa y se cultiva al niño. Y se entiende que en dichas acciones lo intelectual, lo afectivo y lo psico-motor se encuentran sumergidos y fusionados.

Las acciones relacionadas con la hominización y la socialización están, en general, bien encaminadas, aunque las concernientes específicamente a lo preeminentemente intelectual sean complicadas. Es evidente, por ejemplo, que los niños que han alcanzado la reversibilidad a los siete u ocho años se hallan capacitados para aprender asuntos y cuestiones en que está ínsito lo reversible. Pero el lograr esa reversibilidad, que es un paso en su hominización, ¿puede aprenderse? Y aún antes, el pasar del pensamiento simbólico al pensamiento intuitivo y pre-operatorio, ¿puede aprenderse? ¿O son etapas que se suceden naturalmente, con ciertos retardos en algunos lugares debido a las condiciones del entorno?

Unas palabras de Piaget plantean nítidamente el dilema. En un seminario en el que se expusieron las experiencias que mostraban cómo los niños hasta los seis años no lograban aún la conservación de cantidad, peso y secuencia, una maestra preguntó: "¿Tales ejercitaciones pueden acelerar el desarrollo del niño, o no son más que *tests* que comprueban y nada más?". La respuesta de Piaget fue: "Pienso que puede acelerárselo, pero el orden de sucesión es siempre el mismo. A mi criterio no veo una gran ventaja en acelerar la evolución. Creo que ante todo es necesario que las bases sean sólidas (la experiencia, la acción). Un niño gana infinitamente haciendo durante tres días una experiencia, que él hace por sí mismo. Pasar un cuarto de hora en mostrársela es de un interés mucho más discutible" (B. Beauverd. "*Antes del Cálculo*", 1967, pp. 99-100).

Por mi parte, he visto, en ciertos países, por ejemplo en Panamá, que pruebas como las de Piaget se emplean para constatar el avance intelectual del niño y saber si está apto para la lectura y escritura. En otros lugares se las emplea como instrumentos de aprendizaje. Pero el dilema subsiste. Creo que el constructivismo es un intento de responder a él.

En cuanto a las acciones en que lo predominante es lo afectivo, Cari Rogers ha efectuado aportes valiosos sobre cómo enseñar (y correlativamente cómo son aprendidos) el desarrollo de la necesidad de consideración positiva de sí mismo y el desarrollo de la valoración de otro (Cf. "*Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales*", 1985, p. 66ss.).

Lo que considero más arduo y espinoso es cómo enseñar (y el niño cómo aprender) el proceso de culturación, en el que una vez más lo intelectual, lo afectivo y lo psico-motor se entrelazan inarrancablemente. Este proceso, el menos tocado hasta el presente, es a mi juicio tan importante y decisivo como los otros. Y en la coyuntura actual del mundo resulta de prioridad indiscutible.

Algunos antropólogos han expresado que la cultura del grupo social en el cual el niño nace va infundiéndose en él, multiversamente, con la manera como la madre carga al niño, con la leche que le brinda, con las comidas de que se alimenta, con las vestimentas que usa, con el tono de voz de los mayores, con los ruidos y sonidos que lo rodean, con los ritualismos en los que participa y todos los usos y costumbres que están en el grupo. Y ciertamente así parece, y quizás así ocurre.

Pero esta manera subliminal de aprender no es la que nos interesa, sino la manera consciente y deliberada en que hemos de enseñar la cultura. Y es indudable que debemos hacerlo, si no queremos que las oleadas de niños y de jóvenes que ya tenemos y que están alienadas de la cultura prosigan ensanchándose. Debemos ser claros en que esta situación no es culpa de las nuevas generaciones, sino de quienes formamos las generaciones mayores, que hemos puesto por fin algo de atención en la hominización y en la socialización, pero que seguimos ciegos ante el proceso de culturación. Y éste es crucial, porque el acervo de lo cultural constituye el fuste y nervio de cada pueblo y porque es la fuente de toda la creatividad humana. Y, tristemente, es de tal acervo que niños, adolescentes y jóvenes se están separando. Y parece comprensible que así sea. Nadie ama lo que no comprende y nadie comprende lo que no ha vivido.

Quizás esta última frase nos suministra una vía para descubrir cómo se enseña y cómo se aprende la cultura. Al igual que el conocimiento de los objetos exige el contacto directo con ellos y su manipulación, sólo podemos cultivar a los niños poniéndolos en situaciones tales que ellos se encuentren sumergidos en los objetos y las acciones culturales y las vivan, y viviéndolas puedan captar finalmente su sentido.

Antes de decir lo que expondré en seguida, colocaré momentáneamente de lado el valor de la verdad, no porque no sea trascendental, sino porque hasta ahora es, en más o en menos, el que exclusivamente sirve de foco a la labor de los centros de enseñanza, desde la más humilde escuela de primeros grados hasta las universidades. Sus *curricula* puramente cognoscitivos y que progresivamente lo son más y más, esos *curricula* de los cuales aquellos centros se enorgullecen tanto, no educan, sino sólo transfieren conocimientos y en ese sentido contribuyen a la universal alienación de las generaciones nuevas.

Con ello quiero expresar que la culturación de que venimos hablando se refiere sobre todo a los valores que están más allá de la verdad, o sea, a los valores no veritacionales. Es con relación a ellos que la culturación puede lograrse mediante las vivencias que les son propias. Únicamente de este modo, con vivencias culturales, deliberadamente suscitadas y graduadas con cordura, en este gran lapso de los seis años primeros, los niños podrán desarrollar su capacidad de captación axiológica, dentro del tono afectivo que les es consustancial, y entreverán los valores de la belleza, el bien, la justicia, la persona humana. Dios; y podrán luego explicitar la naciente riqueza de su capacidad demiúrgica, esto es, creadora.

Al expresar lo anterior, debemos percatarnos que se trata en todo lo que es educación de dejar de lado el enfoque óptico que ha venido caracterizándonos, esto es, contemplar las cosas, discurrir intelectualmente, trajar por el mundo de los pensamientos, y adoptar el enfoque óptico, o sea, el sumergirnos en las cosas, en las experiencias, en el tacto y contacto con las realidades, con el límite de los valores.

Sólo una educación que hominice, socialice y cultive a las nuevas generaciones es auténtica, es la que verdaderamente puede tildarse de educación integral o, más sencillamente, es "la" educación.

### **La articulación con la escolaridad**

Una palabra final sobre la articulación de los esfuerzos educativos de los primeros seis años con la educación formal de los primeros grados, vale decir, la articulación de la educación inicial con los comienzos de la educación básica (o de la educación primaria).

No es aberración decir que la educación formal que empieza con los primeros grados de la educación básica (o los primeros grados de la primaria) constituye para los niños un choque fenomenal. La educación inicial que con tanto énfasis trabaja en la formación del intelecto y la afectividad de los niños, que realmente es educación que hominiza, socializa y cultiva (por lo menos, a eso aspiramos), se quiebra gravemente en esos primeros grados de la primaria o de la básica debido a la orientación intensamente cognoscitiva que quieren dar a los niños.

Ya Piaget se lamentaba de esta situación. "Hay un punto esencial que destacar - manifestaba - tanto para la teoría de la inteligencia como para las aplicaciones pedagógicas, si se quiere adaptar la enseñanza a los resultados de la psicología del desarrollo, por oposición al logicismo de la tradición escolar" (*"Psicología de la Inteligencia"*, 1977, p. 155).

Y no es aberración tampoco aseverar que ese logicismo, o esa posición cognoscitiva, según nosotros, de lo escolar, va trabando el recto desarrollo del intelecto de los niños, y va agostando su capacidad de asombro y de gozo y aún de acción manipulativa ante y en el mundo. Los estudios de Walter Blumenfeld sobre madurez mental y de Raúl González Moreyra sobre habilidad manual en escolares, en el Perú, ponen de resalto cómo esas capacidades se van deteriorando a lo largo de la vida escolar y su formalidad.

La articulación de lo que se ha hecho en los primeros seis años con la escolaridad formal no cabe que consista - como ominosamente algunos maestros están sosteniendo - en primarizar la educación inicial, sino al revés, ha de consistir - y permítasenos el neologismo - en "inicializar" los primeros grados de la primaria o de la básica, porque eso será proseguir la auténtica educación de nuestros niños.

### **La articulación con las calles**

Pero en el otro extremo, a los comienzos de la educación inicial, existe otra urgente demanda, verdadero y gigantesco reto del momento actual. Es la necesidad de recuperar a los "niños de la calle", que viven, crecen y también se mueren en las vías y bajo los puentes, en los escondrijos y en las viviendas abandonadas de nuestras ciudades.

Son seres en los que la confianza básica ha desaparecido, en los cuales la afectividad se encuentra dolorosamente resquebrajada, en quienes anidan la desesperanza y la agresividad, unidas a la pobreza aún más que crítica en que se debaten. Y son por lo mismo proclives a todo cuanto de terrible hay en estos tiempos: la violencia, el delito, la prostitución, las drogas.

Puede su intelecto cumplir o haber cumplido su evolución como sustancial y causal, pero ontológicamente se han perdido de sí mismos. Los esfuerzos que venimos haciendo por los niños hasta seis años no pueden agotarse en aquéllos que viven al abrigo de familias un más o un menos acomodadas, ni extinguirse después de abarcar realmente a los que viven marginados, pero que poseen al menos una madre o una persona adulta que les sirven de apoyo humano. Los tiempos han corrido más que nuestros deseos, y ahora es forzoso ir más lejos y se impone el enorme operativo que es el rescate de los "niños de la calle". Se trata de un empeño que, a través de programas no escolarizados especiales, borre esta vergüenza que corroe a nuestros países.

## O PAI NAS FUNÇÕES PARENTAL E DE PARCERIA

*Barry E. Burdon*<sup>207</sup>

Este texto apresenta os resultados de um estudo sobre a participação dos pais em aspectos da vida familiar, realizado em Brisbane, Austrália, em 1994. Foram pesquisados 90 casais cujos filhos mais velhos tinham

Membro do Center for Applied Studies in Early Childhood, Queensland University of Technology, Brisbane, Austrália.

cerca de seis anos de idade. Responderam a perguntas a respeito de seus envolvimento com uma série de tarefas domésticas e de atendimento aos Filhos durante a semana e nos fins de semana. Foi-lhes pedido, também, que respondessem a uma série de perguntas sobre suas funções parentais e de parceria.

A amostra de casais foi composta da seguinte forma: 1/3, ambos empregados em tempo integral; 1/3, apenas o marido empregado; e uma terceira parcela em que a esposa estava empregada em tempo parcial (10-29 horas por semana, média de 18.5 horas). O envolvimento do pai em 14 tarefas de atendimento às crianças e 12 tarefas domésticas restringiu-se a apenas sete áreas. Os resultados são apresentados nas tabelas 1a e 1b - "Participação dos pais nas tarefas domésticas e de atenção às crianças", que separam os comportamentos na semana e nos finais de semana, com pontuações que vão de 1 ("principalmente a esposa") a 5 ("principalmente o marido").

### **Participação dos pais**

- Os maridos costumam envolver-se menos que suas esposas, tanto no atendimento aos filhos, quanto nas tarefas domésticas, exceção feita ao setor considerado masculino dentre as tarefas domésticas, como reparos, manutenção do carro, cuidados com o gramado e o jardim.
- A diferença é significativa em seis das sete áreas de envolvimento em tarefas, no conjunto da amostra, e em algumas áreas do subgrupo "esposas empregadas".
- No grupo em que, apenas, um dos parceiros tem rendimentos, as diferenças são significantes em todas as atividades domésticas tradicionalmente femininas.
- Uma comparação entre a participação na semana e a participação nos finais de semana mostra um pequeno aumento do papel do marido - nos subgrupos "meio expediente" ou "desempregado" - em determinadas áreas, nos finais de semana; ao contrário do que se observa no grupo em que ambos os parceiros trabalham em tempo integral.
- Nesse último grupo, os maridos apresentam um alto índice de envolvimento durante a semana, mantido nos mesmos níveis aos sábados e domingos.
- O envolvimento dos homens cujas esposas trabalham em tempo integral é expressivamente mais alto que o dos outros grupos, em quatro das áreas de envolvimento tradicionalmente consideradas femininas.

### **Fatores que determinam o envolvimento paterno**

Os fatores que determinam o envolvimento paterno são apresentados nas Tabelas 2a e 2b: "Fatores que influenciam o envolvimento paterno: dia de semana e fim de semana".

O envolvimento dos maridos em tarefas consideradas femininas durante a semana é determinado

- pelo fato de a esposa ter um emprego que remunera melhor;
- por aspectos mais favoráveis do próprio emprego do marido e
- pela existência de relações interpessoais entre o casal, baseadas na colaboração mútua.

Embora possa haver a impressão geral de que persiste uma divisão sexista das responsabilidades dos pais, há alguma evidência de mudança no sentido de uma participação de ambos os parceiros em alguns contextos da vida familiar contemporânea.

### **Responsabilidade dos pais**

Pode-se ter um indicador de como os homens vêem seus papéis parentais, a partir de suas respostas às questões sobre *quem deve ser responsável* (pai, mãe ou ambos) e *quem é de fato responsável* pelo desenvolvimento, nas crianças, de uma série de atitudes, valores e comportamentos. A comparação entre *quem deve* e *quem é* é apresentada na Tabela 3: "Pontos de vista dos pais sobre responsabilidade paterna por valores e comportamentos das crianças". As respostas foram tabeladas em uma escala de três pontos: 1 = Mãe, 2 = Ambos, 3 = Pai.

- Com exceção de, apenas, um dos 15 itens, as ações dos pais não estão à altura do que declaram ser o ideal, havendo uma diferença expressiva em seis dos itens.
- A única exceção diz respeito à área esportiva, onde a média para *faz* (2.37) é bastante mais alta que para *deve* (2.21), indicando que os homens estão mais envolvidos nessa atividade do que acreditam dever estar.
- Muito poucas médias de respostas referentes a *deve* são mais altas que 2.0 (ambos).

Em uma série de itens relativos a sentimentos e emoções ("ser sensível ao outro", "capaz de expressar sentimentos", "expressar afeição"), mesmo as respostas do *deve* indicam que muitos pais consideram essas áreas de responsabilidade da mãe.

Isso é particularmente evidente nos grupos em que, apenas, um dos dois têm rendimentos, com grandes diferenças entre intenção e ação: oito entre 15 itens, em contraste com o grupo em que ambos têm rendimentos, onde nenhuma das diferenças é significativa.

### **O que os homens pensam ser uma correta participação paterna**

Outras indicações sobre o que os pais pensam ser uma correta participação paterna surgiram nas respostas dadas por ambos os parceiros para a pergunta sobre o que acreditavam ser uma correta divisão de tarefas domésticas e de atenção aos filhos. Os resultados são apresentados na tabela 4: "Divisão equitativa de trabalhos domésticos e de atenção infantil".

- As respostas tendem a agrupar-se em torno de um conciliador "divididas por dois", embora, em quase todos os casos, haja uma leve tendência de iniquidade em relação às esposas.
- Nos resultados globais, a pontuação das esposas é mais alta que a dos maridos (o que significa grande iniquidade em relação à esposa) em seis das sete áreas de envolvimento em tarefas, e há diferenças expressivas em três dentre as seis.
- No grupo de trabalho em tempo parcial, há expressivas diferenças em duas das quatro áreas de atenção às crianças, enquanto no grupo de trabalho em tempo integral as diferenças caem para duas entre três das áreas de tarefas domésticas.
- Os resultados revelam um padrão similar para tensão com trabalho doméstico e função paterna. Os pais demonstram estar satisfeitos com o seu grau de participação nas tarefas e parecem considerar seu envolvimento correto (mais do que julgam suas esposas), adequado e satisfatório (também mais do que julgam suas esposas).

Os dados não revelam se as esposas expressam alguma preocupação quanto a seus maridos e os diferentes níveis de participação, nem se os maridos escondem a própria preocupação com a desculpa de que não dispõem de mais tempo do que aquele que dedicam a tais tarefas. Algum desenvolvimento posterior desse tema será possível a partir da análise dos dados de entrevistas que ainda estão sendo realizadas.

### **Satisfação com a função paterna**

A questão a respeito de como os homens se sentem em relação a suas funções é apresentada na tabela 5: "Satisfação com a função paterna, tensão e bem-estar":

- os homens declaram ter relativamente altos níveis de satisfação tanto com a função conjugal quanto com a paterna;
- há baixos níveis de tensão causada pela participação em tarefas domésticas;
- os indicadores mais altos de tensão são observados na média relativamente baixa referente a "pressões de tempo", o que reflete existir pouco tempo disponível para participar da vida familiar, devido às obrigações e pressões geradas, principalmente, pelo trabalho;
- a análise MANOVA indica que essas respostas não são influenciadas pela existência de compromisso - ou não - com empregos de tempo parcial ou integral.

### **Conclusões**

1. Os pais se envolvem menos que suas parceiras nos trabalhos domésticos e de atenção aos filhos. No entanto, quando ambos trabalham em tempo integral, os maridos participam mais, inclusive em áreas consideradas femininas.
2. Os homens participam mais do trabalho doméstico e de atenção às crianças, conforme se observa acima, quando ambos os parceiros têm trabalho remunerado, quando as situações de trabalho permitem esse envolvimento e quando o casal partilha uma relação interpessoal positiva.
3. Os pais acreditam que a responsabilidade pelos valores e comportamentos de seus filhos deve ser partilhada igualmente entre o casal (exceção feita a lidar com sentimentos e emoções), no entanto, na prática, muitos não atingem esse ideal.
4. Os pais demonstram estar satisfeitos com a natureza e o grau de sua participação em tarefas domésticas e de atenção às crianças, não apresentam tensão relativa às funções paternas ou geradas pelo nível de envolvimento com o trabalho doméstico, e consideram correta sua forma de participar (mais do que julgam suas esposas), adequado e satisfatório (também mais do que julgam suas esposas).



Tabela la: Participação dos pais em tarefas domésticas e de atenção às crianças durante a semana.

TABELA la: Participação dos pais em tarefas domésticas e de atenção às crianças durante a semana.

Cônjuge		Total		Tempo Integral		Tempo Parcial		Nao Empregado		
Avaliação		n=90		n = 31		n = 29		n = 30		
Infantil										
		Media	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	
Da Mãe	M	2.23	0.56	2.68	0.49	2.27	0.45	1.92	0.49	
	F	2.00	0.62	***	2.46	0.54	•	1.99	0.58	**
Mãe/Divid.	M	2.40	0.59	2.71	0.49	2.39	0.51	2.18	0.58	
	<b>P</b>	2.14	0.76	2.56	0.54	2.21	0.71	1.71	0.74	»•
Divididis	M	2.77	0.44	2.82	0.44	2.96	0.41	2.58	0.49	
	F	2,57	0.52	***	2.67	0.51	2.72	0.45	2.34	0.56
Do Pai	M	2.89	0.87	3.06	0.79	2.98	0.75	2.72	1.04	
	F	2.78	0.92	2.89	0.71	2.91	0.69	2.45	1.14	
Tarefas Domesticas										
Da Mie	M	2.10	0.91	<b>2.64</b>	1.11	2.34	0.64	1.73	0.64	
	F	1.82	0.81	***	2.26	0.98	2.19	0.62	1.50	0.61
Do pai	M	4.14	0.73	4.41	0.60	<b>4.24</b>	0.58	3.94	0.79	
	F	3.87	0.96	***	4.11	0.63	3.74	0.92	••	3.69
Divididas	M	2.92	0.99	2.92	1.06	3.09	0.85	2.86	0.94	
	F	2.66	0.98	***	2.68	1.11	2.71	0.86	••	2.68

• = p > .05; •• = p > .01; ••• = p > .001

Tabela lb: Participação dos pais em tarefas domésticas e de atenção às crianças no fim de semana.

TABELA lb: Participação dos pais em tarefas domésticas e de atenção às crianças no fim de semana.

Cônjuge		Total	Tempo Integral		Tempo Parcial		Não empregado			
Atenção		n=90	n = 31		n=29		n = 30			
Infantil										
		Media	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	
Da mãe	M	2.79	0.41	2.50	0.56	2.87	0.36	2.85	0.34	
	F	2.55	0.55	***	2.37	0.62	2.70	0.56	2.49	0.55
Mãe/Divid..	M	2.77	0.41	2.61	0.53	2.79	0.37	2.82	0.33	
	F	2.59	0.61	***	2.50	0.63	2.72	0.62	2.48	0.66
Dividas	M	2.97	0.38	2.77	0.33	3.10	0.36	3.00	0.30	
	F	2.80	0.47	***	2.64	0.48	2.93	0.31	•	2.81
Do pai	M	3.21	0.69	2.97	0.79	3.34	0.48	3.23	0.74	
	F	3.06	0.72	•	2.98	0.78	3.22	0.56	3.08	0.83
Tarefas Domésticas										
Da mãe	M	2.37	0.72	2.56	0.79	1.91	0.58	2.19	0.62	
	F	2.16	0.71	***	2.32	0.73	*	1.68	0.56	•
Do pai	M	4.30	0.64	4.47	0.56	4.06	0.72	4.18	0.73	
	F	4.02	0.83	***	4.23	0.56	*	3.80	0.98	4.07
Divididas	M	2.98	0.82	2.91	0.74	2.97	0.99	2.94	0.88	
	F	2.59	0.90	***	2.39	0.96	***	2.63	0.92	••

• = p > .05; \*\* = p > .01; ••• = p > .001

**Tabela 2a:** Fatores que influenciam o envolvimento dos pais : semana e fim de semana.  
Semana

TABELA 2A:Fatores que influenciam o envolvimento dos pais:semana e fim de semana.

Semana

	Modelo	F	Relações do casal.	Emprego do marido.	Emprego o do esposa	Razões pessoais do marido.	Razoes pessoais da esposa.
Atenção Infantil							
Da mãe	6.13	.75***	.09	.13***	.05	.06	.001
Mãe/Dividida	3.62	.64***	.13	.09*	.11	.04	.02
Divididas	1.73	.45*	.17	.07	.003	.05	.04
Do pai	1.98	.49	.10	.08	.01	.06	.02
Tarefas domésticas							
Da mãe	6.69	.77	.09*	.16**	.08	.01	.02
Do pai	1.80	.46**	.09	.09	.02	.03	.06
Divididas	1.57	.43	.14	.03	.005	.11	.08

**Tabela 2b:** Fatores que influenciam o envolvimento dos pais: semana e fim de semana.  
Fim de semana

TABELA 2B Fatores que influenciam o envolvimento dos pais:semana e fins de semana.

Fim de semana

	Modelo	F	R	C.R.	H.W.F.	W.E.S.	H.P.	W.I
Atenção Infantil								
Da mãe	2.01	.49*	.03	.05	(X)	.05	.02	
Da mãe/Dividida	.92	.31	.13	.01	(X)	.06	.04	
Divididas	1.69	.45*	.09	.10	.02	.07	.08	
Do pai	1.61	.44	.17	.10	.00	.06	.04	
Tarefas domésticas								
Da mãe	2.92	.39***	.14*	.12**	.01	.02	.05	
Do pai	1.75	.48*	.12	.14*	.01	.08	.07	
Divididas	1.47	.42	.16	.02	.00	.07	.07	

**Tabela 3:** Visão dos pais sobre responsabilidade paterna com valores e comportamento

TABELA 3: Visão dos pais sobre responsabilidade paterna com valores e comportamento

Item		Total		Tempo Integral		Tempo Parcial		Não-empregado	
		Media	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Media	D.P.
Aceitar contrariedades/ sem justificativas	Deve	2.00	0.21	2.03	0.31	2.00	0.00	1.96	0.18
	Faz	1.90	0.42	1.93	0.51	1.93	0.25	1.83	0.46
Expressar afeição	Deve	1.88	0.33	1.83	0.37	1.93	0.25	1.86	0.34
	Faz	1.67	0.56	**	1.80	0.54	1.68	0.54	1.50
Ser bem-comportado	Deve	1.97	0.28	1.93	0.35	2.03	0.18	1.93	0.25
	Faz	1.87	0.45	'	1.87	0.56	2.10	0.26	1.73
Auto-controle	Deve	1.97	0.23	1.96	0.18	2.03	0.18	<b>1.90</b>	0.30
	Faz	1.96	0.54	1.87	0.61	2.13	0.44	1.86	0.50
Ser cooperativo e saber dividir	Deve	1.93	0.47	1.93	0.35	2.00	0.00	1.86	0.34
	Faz	1.81	0.29	***	1.77	0.49	2.06	0.25	1.60
Ser capa/ de expressar sentimentos	Deve	1.84	0.36	1.80	0.40	1.93	0.25	1.80	0.40
	Faz	1.60	0.49	1.61	0.49	1.72	0.45	1.46	0.50
Agir de forma apropriada a um menina/a	Deve	1.99	0.28	1.96	0.18	2.00	0.26	2.00	0.37
	<b>Faz</b>	1.89	0.55	1.80	0.54	2.06	0.45	1.80	0.61
Ser honesto e confiável	Deve	2.00	0.15	1.96	0.18	2.03	0.18	2.00	0.00
	Faz	1.93	0.39	1.96	0.40	2.06	0.25	1.76	0.43
Ser independente e saber defender-se	Deve	2.09	0.29	2.12	0.34	2.03	0.18	2.10	0.30
	Faz	1.96	0.56	**	2.03	0.70	2.00	0.26	1.83
Ser modesto com o próprio sucesso	Deve	1.98	0.26	1.96	0.18	2.03	0.18	1.93	0.36
	Faz	1.90	0.39	1.87	0.42	2.03	0.12	1.80	0.40
Ser sensível ao demais	Deve	1.80	0.40	1.77	0.42	1.89	0.31	1.73	0.45
	<b>Faz</b>	1.40	0.57	**	1.58	0.62	1.72	0.52	1.53
Resolver problemas e dificuldades	Deve	2.04	0.29	2.06	0.35	2.03	0.18	2.03	<b>0.32</b>
	Faz	1.96	0.58	2.03	0.60	2.10	0.40	1.73	0.69
Ser bom em esportes	Deve	2.21	0.44	2.16	0.45	2.17	0.38	2.30	0.46
	Faz	2.37	0.68	•	2.32	0.70	2.55	0.57	<b>**</b>
Empenhar-se pelas coisas	Deve	2.06	0.23	2.12	0.34	2.00	0.00	2.03	<b>0.18</b>
	Faz	1.98	0.54	2.12	0.56	1.96	0.42	1.83	0.59
Relacionar-se bem com as pessoas	Deve	2.04	0.29	2.06	0.35	2.00	0.00	2.06	0.36
	Faz	1.87	0.48	***	1.83	0.52	1.89	0.41	1.86

' =  $p > .05$ ; =  $p > .01$ ; =  $p > .001$

**Tabela 4:** Divisão eqüitativa de trabalhos domésticos e de atenção infantil.

Cônjuge	Atenção	Toul		Tempo Integral		Tempo Parcial		Não-em pregado	
		n= 90		n = 31		n = 29		n = 30	
Infantil		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Da mãe	M	<b>4.16</b>	0.32	4.21	0.33	<b>4.09</b>	<b>0.29</b>	4.19	0.33
	F	4.23	<b>0.35</b>	<b>4.26</b>	<b>0.31</b>	4.19	<b>0.39</b>	<b>4.24</b>	<b>0.38</b>
Mãe/Divid.	M	<b>4.07</b>	0.31	<b>4.13</b>	<b>0.26</b>	<b>3.96</b>	<b>0.19</b>	4.13	<b>0.41</b>
	F	4.17	<b>0.33</b>	<b>4.13</b>	<b>0.29</b>	<b>4.16</b>	<b>0.33</b>	• <b>4.22</b>	<b>0.36</b>
Divididas	M	<b>4.07</b>	0.29	4.14	<b>0.34</b>	<b>3.99</b>	<b>0.24</b>	<b>4.09</b>	0.29
	F	4.21	0.37	•* <b>4.27</b>	<b>0.43</b>	4.17	<b>0.36</b>	• <b>4.20</b>	<b>0.32</b>
Do pai	M	4.08	0.53	<b>4.05</b>	<b>0.59</b>	<b>4.00</b>	<b>0.29</b>	<b>4.22</b>	<b>0.63</b>
	F	4.14	<b>0.48</b>	<b>4.18</b>	<b>0.46</b>	<b>4.05</b>	0.51	4.18	0.48
Tarefas domésticas									
Dai mãe	M	4.24	<b>0.54</b>	<b>4.21</b>	<b>0.59</b>	<b>4.22</b>	<b>0.50</b>	<b>4.30</b>	<b>0.55</b>
	F	<b>4.40</b>	<b>0.59</b>	• 4.51	<b>0.67</b>	• <b>4.48</b>	<b>0.67</b>	<b>4.21</b>	<b>0.34</b>
Do pai	M	<b>3.91</b>	<b>0.38</b>	3.77	0.54	<b>3.94</b>	<b>0.25</b>	<b>4.03</b>	<b>0.21</b>
	F	3.86	0.51	<b>3.70</b>	<b>0.52</b>	<b>3.81</b>	<b>0.58</b>	<b>4.08</b>	<b>0.33</b>
Divididas	M	4.01	0.41	<b>4.02</b>	<b>0.49</b>	<b>3.97</b>	<b>0.33</b>	<b>4.04</b>	<b>0.41</b>
	F	<b>4.18</b>	<b>0.52</b>	•• <b>4.28</b>	<b>0.66</b>	<b>4.14</b>	<b>0.52</b>	<b>4.11</b>	<b>0.32</b>

= p>.05; " = p>.01; p > .001

**Tabela 5:** Satisfação com a função paterna, tensão e bem-estar

**TABELA 5: Satisfação com a função paterna, tensão e bem-estar**

Item	Total		Tempo Integral		Tempo Parcial		Não-empregado	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Media	D.P.	Média	D.P.
Satisfação com a paternidade	<b>5.54</b>	<b>0.59</b>	5.51	<b>0.54</b>	5.63	0.47	<b>5.49</b>	<b>0.72</b>
Feliz com o relacionamento com as crianças	<b>4.66</b>	0.71	4.51	0.67	<b>4.89</b>	0.65	<b>4.60</b>	<b>0.76</b>
Tensão com tarefas domésticas	3.28	<b>0.40</b>	<b>3.26</b>	<b>0.37</b>	<b>3.28</b>	<b>0.27</b>	<b>3.30</b>	<b>0.53</b>
Tensão com a paternidade.	3.41	<b>0.43</b>	<b>3.45</b>	<b>0.39</b>	<b>3.40</b>	<b>0.46</b>	3.37	<b>0.43</b>
Satisfação conjugal	<b>5.82</b>	<b>1.06</b>	<b>5.61</b>	0.98	<b>5.88</b>	1.12	<b>5.96</b>	<b>1.08</b>
Apreciação da esposa sobre a participação	3.67	0.86	<b>5.58</b>	<b>0.94</b>	<b>3.62</b>	<b>0.55</b>	<b>3.82</b>	<b>1.02</b>
Crítica da esposa	<b>4.50</b>	1.06	<b>4.53</b>	1.18	<b>4.45</b>	0.87	<b>4.52</b>	1.12
Pressões do tempo	3.56	1.38	3.80	1.47	3.51	1.29	3.36	1.36

## **Legendas e definições**

### ***Tarefas de atenção à criança:***

Mãe - são realizadas principalmente pelas esposas e incluem dar banho e transportar as crianças, cuidá-las quando adoecem e planejar suas atividades diárias.

Mãe / Divididas - são realizadas apenas pela mãe ou divididas entre o casal, ficando, raras vezes, a cargo, apenas, do pai; inclui a tomada de decisões sobre assuntos mais importantes e brincadeiras domésticas.

Divididas - são aquelas em que, predominantemente, a responsabilidade é dividida entre o casal; incluem pôr a criança na cama, confortar e disciplinar.

Pai - costumam ser realizadas pelo pai, em especial nos finais de semana, e incluem atender a criança no meio da noite e tomar decisões sobre brincadeiras fora de casa.

### ***Tarefas domésticas***

Mãe - são realizadas principalmente pela mulher e incluem preparar refeições, limpar a casa, lavar e passar a roupa, fazer compras e realizar todas as ações de administração da casa.

Pai - são realizadas principalmente pelo cônjuge masculino e incluem manutenção da área externa e reparos, cuidados com o gramado e com o jardim, manutenção e conserto do carro.

Divididas - referem-se a uma distribuição tripartida entre pai, mãe e divididas; incluem fazer o orçamento doméstico, pagar contas e lavar a louça.

# **Experiências de aplicação dos resultados de pesquisas e avaliações na formulação de políticas, projetos e programas e seu financiamento**

# **24**

## **MESA-REDONDA**

### **Expositores:**

Antenor Manoel Napolini  
Maria Inês Cuadros Ferre  
Ana Maria Siverio Gómez

### **Coordenação:**

Maribel Cormack

# EXPERIÊNCIAS DE APLICAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISAS E AVALIAÇÕES NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS, PROJETOS E PROGRAMAS E SEU FINANCIAMENTO.

*Antenor Manoel Napolini*

Em Santa Catarina eu coordenava o programa "Pró-Criança" do governo do estado e, no final do governo, ele foi avaliado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, que fez o seguinte desafio: um programa dessa natureza vai muito bem em Santa Catarina, que tem bons indicadores econômicos e sociais. Seria possível algo semelhante no Nordeste? E eu respondi ao representante do UNICEF que, se algum estado do Nordeste tiver decisão política, isso será possível, pois o problema não está nos recursos, mas na decisão política.

A resposta foi imediata. A partir de 1997, o Estado do Ceará mostrou ser capaz de tomar uma decisão política muito séria, tendo, assim, condições de levar esse trabalho adiante. Eu aceitei o desafio de coordenar o UNICEF no Estado do Ceará. Pretendia ficar por dois anos, e estou lá há oito. No ano passado, recebi o convite do Governador para assumir a Secretaria de Educação, algo que não estava nos meus planos.

Outra coisa importante é que naquele momento se instalava no Ceará o governo das mudanças, mudando um paradigma. O que eu vou relatar poderia ser feito por qualquer pessoa presente aqui na plenária, pessoas pertencentes a organismos diversos do Ceará. Não é um trabalho da Secretaria da Educação, não é um trabalho pessoal, é uma caminhada da sociedade cearense, de natureza interinstitucional.

A questão que se coloca é por que foi feita essa pesquisa e para que serviu. Temos pesquisas de caráter acadêmico e análises de situação do tipo *rapid assessment* (UNICEF), que torna possível a rápida análise de uma situação e provoca decisões a partir do que foi constatado. Ambas as situações são focalizadas no presente relato.

Em 1987, houve, no Ceará, uma das maiores secas dos últimos tempos, e, como o governo era de mudanças, tomou-se a decisão de não enfrentar a situação com a velha tradição de simplesmente abrir frentes inseqüentes de trabalho. Dois projetos na área social, criados nessa ocasião, e que permanecem até hoje (um deles é a Creche Comunitária, o outro o Programa Agente de Saúde) surgiram exatamente na crise da seca, para dar uma resposta, não apenas conjuntural ao problema, mas estruturada e permanente.

Abordarei outros aspectos dos dois projetos, no âmbito de análise de situação e pesquisas feitas.

## **Creche comunitária**

A pesquisa foi feita em 1990 com o objetivo de analisar as dificuldades de funcionamento do programa e avaliar as possibilidades de superação, à luz dos novos dispositivos constitucionais relacionados à criança. O Programa iniciou em 1987, pouco antes da nova Constituição de 1988, que foi um avanço significativo com relação aos direitos da criança. Era preciso adaptar as creches à nova filosofia dos direitos da criança e esse foi o objetivo da pesquisa.

Uma segunda pesquisa foi feita sob o título "Perspectivas nas Administrações Municipais Femininas do Ceará". Surpreendeu-me chegar ao Ceará e ver que, dos quase 4.700 municípios do Brasil, apenas 106 eram governados por mulheres, 13 dos quais eram do Ceará. Colocou-se a questão: será que as prefeitas estão com o trabalho de fato ligado às políticas sociais para a infância? Fêz-se, então uma pesquisa com o objetivo de estabelecer um paralelo entre as administrações assumidas por mulheres e as assumidas por homens, tendo em vista as prioridades relacionadas com o segmento infantil e feminino. Na verdade, a pesquisa mostrou que a prefeita era a sucessora de seu avô e de seu pai ou marido na prefeitura. Portanto, não ocorria nenhuma transformação social ou política.

A partir das pesquisas, decidiu-se ter atitudes concretas em relação à infância. O principal resultado foi a definição política de uma educação infantil com ampla participação interinstitucional, com destaque para a participação do estado (Secretarias de Ação Social, Educação e Saúde), dos municípios e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

Todas essas instituições e muitas outras têm pleno conhecimento dos resultados obtidos na pesquisa, uma vez que se discutiu muito cada ponto. O trabalho interinstitucional é lento, pois a participação exige processos duradouros, que não acabam com a saída de um indivíduo do poder.

Na mesma direção, caminhou a criação da Comissão Interinstitucional de Coordenação de Educação Infantil do Ceará, formada pelas instituições seguintes: Associação dos Municípios, Associação das Primeiras-Damas, Conselho Estadual de Direito da Criança, Delegacia do MEC, Fundação do Bem-Estar do Menor, UNICEF, Universidades, Fórum de Defesa da Criança, Sindicatos da área da educação. Secretaria Estadual da Educação, Secretaria Estadual da Saúde, Secretaria de Assistência Social, Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará e União dos Dirigentes Municipais. Essas instituições se reúnem num cronograma para discutir a política de educação infantil.

Outro resultado importante foi a decisão de investir, como prioridade, em pessoas e não em prédios, e começar pelas crianças e suas famílias, pelo professor que trabalha com as crianças e pelo esclarecimento dos prefeitos municipais sobre os direitos das crianças.

O ano de 1997 é significativo porque os governos estaduais estão em seu segundo para terceiro ano, portanto, no auge da sua administração, e os municípios estão no primeiro ano, logo, com toda energia para começar. Uma comissão intersetorial que una as duas forças tem tudo para obter um bom resultado, pois potencializará as energias.

Para ampliar o investimento em pessoas, criou-se um curso de pós-graduação em nível de especialização em educação infantil. Para o professor deve haver um curso de capacitação; para o prefeito ou secretário municipal faz-se necessário um seminário de sensibilização. Cursos de extensão de 90 horas foram realizados pelo Estado do Ceará nas universidades. O Programa de Capacitação de Educadores Infantis atinge hoje 134 municípios dos 184 existentes, tendo capacitado 15 mil professores.

A pesquisa sobre as creches sugeriu os seguintes itens:

a) Produção e distribuição de material

O material necessário deve ser distribuído aos cursos, e os cursandos devem ficar com o respectivo material. Para que haja real assimilação do que foi ensinado. Trinta educadores infantis promoveram estágio em Cuba durante duas semanas.

b) Consultoria Permanente

É necessário que haja uma consultoria permanente até mesmo para garantir novos ares. "Novos Ares", na verdade, é um projeto de educação que leva as pessoas a vários lugares, especialmente ao exterior, para desenvolver novas idéias.

e) Regularização funcional dos trabalhadores de creches

A primeira pesquisa sobre as creches detectou que seus trabalhadores não estavam tendo seus direitos garantidos, tendo sido dado um passo significativo em relação a isso. O perfil do educador de creche foi definido na pesquisa e há uma constante busca desse perfil.

- Os agentes de saúde

Os agentes de saúde visitam as famílias, levando informações sobre ações básicas de saúde. A pesquisa constatou que mais de 90% dos agentes de saúde eram mulheres, mães de crianças de zero a seis anos. Capacitar o pessoal em educação infantil requer, portanto:

1º) dar informações e tornar essas mães mais competentes;

2º) tornar os professores mais competentes para ações básicas de saúde. Esse processo está em andamento e visa a alcançar os 8 mil agentes de saúde existentes.

Outro aspecto importante consiste no fato de os agentes de saúde estarem percorrendo o estado, para fazer o censo educacional, de casa em casa. Com isso, serão levantadas informações completas sobre cada criança entre seis a dezessete anos: se está ou não na escola, se é alfabetizado, qual a distorção idade/série dos que estão na escola etc.

Existe integração interinstitucional quando o agente de saúde faz o censo educacional, podendo-se dizer que ele é um "pedagogo moderno". Etimologicamente, a palavra pedagogo refere-se a uma pessoa da Grécia antiga que conduzia a criança à escola fisicamente. Não era, necessariamente, um professor. A relação existente entre o agente de saúde e o agente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (que faz o censo) é a seguinte: o IBGE nos entrega a informação e o agente de saúde, além da informação, leva, também, a criança à escola. Ele sabe onde mora cada criança e quem são seus pais, e sabe que o lugar delas é na escola, aprendendo. O agente de saúde é um aliado fundamental no processo de acesso, permanência e sucesso escolar.



Outro aliado nesse processo é o radialista, pois faz-se necessário difundir informações. O rádio é um veículo de comunicação dos mais importantes. Os radialistas capacitados em cursos e seminários sobre educação infantil passam a assumir nova postura nessa direção, recebendo mala direta com informações que passam a transmitir.

- Proposta pedagógica em nível municipal

Hoje, 18 municípios do Ceará têm sua proposta pedagógica para educação infantil nascida desse processo. As classes de alfabetização, também, fazem parte da revisão completa do processo de alfabetização. Alguns estados adotaram o ciclo básico. No entanto, deve-se tomar cuidado, pois o que parece ser um indicador pode ser, na verdade, um camuflador. Entre outros, deve-se ter cuidado com a promoção por tempo de serviço, pois, em muitos lugares, é o que ocorre com o ciclo básico. A criança deve estar na série apropriada para sua idade, deve ir à escola para aprender e não por causa da merenda.

Outra providência tomada, decorrente de pesquisa, foi a criação da rede de cooperação técnica intermunicipal. Essa rede praticamente renovou a UNDIME no Estado do Ceará, por meio da pesquisa feita em classes de alfabetização.

Atuou-se, também, nas áreas de assentamento (as mais pobres do estado). Há uma ação concentrada nos municípios mais pobres. Atualmente, há uma campanha de sensibilização dos prefeitos eleitos. O registro dessa experiência encontra-se em cinco fascículos sobre ação interinstitucional, proposta pedagógica, capacitação de recursos humanos, agentes de saúde e a questão de gênero, que há muito tempo é tratada nas publicações sobre educação infantil do Ceará.

É preciso ampliar os recursos dos estados, pois os agentes de saúde e as creches são mantidos por eles. No caso dos municípios, há uma crescente parceria. O MEC, o Ministério da Saúde e o Ministério da Previdência colaboraram nesses projetos. O UNICEF tem colaborado na linha de pesquisa e avaliação e, também, na de capacitação de recursos humanos.

Alguns desafios permanecem, como os de aspecto metodológico. Há muitas pesquisas que se tornam autofágicas, só são lidos por quem as produziu. Outras são rebuscadas metodologicamente e vagarosas nas suas conclusões. Quando se acaba de discuti-las, a realidade já é outra. Na área de educação, é preciso ter condições de decidir. O *rapid assessment* (UNICEF) constitui uma alternativa interessante, pois faz uma análise rápida, porém bem-feita, da situação, oferecendo condições para que sejam tomadas decisões concretas e imediatas.

### **Intercâmbio de resultados**

Outro desafio é o intercâmbio de resultados. Não se pode inventar, no Ceará o que já foi feito em outro lugar. A INTERNET pode ser uma saída viável para esse problema, abrindo espaço para a comunicação de resultados e para o trabalho, a partir das informações já obtidas.

### **Desafio da emenda constitucional atual**

Trata-se de um desafio referente ao ensino fundamental. Em âmbito municipal, dos 25% referentes ao ensino, 15% devem ser para o fundamental e 10% podem e devem ser utilizados na educação infantil, mas isso tem que ser muito bem discutido. Deve-se olhar para frente, prever o que pode acontecer com a emenda e a educação infantil. Comparando-se com um carro, pode-se dizer que a pesquisa em geral tem boa luz de ré, mas pouca luz de frente, ilumina bem só o que passou.

## **APLICACIÓN DE INVESTIGACIONES Y EVALUACIONES EN EL DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DE UNA POLÍTICA PARA LA NIÑEZ - EL CASO COLOMBIANO -**

*Maria Inês Cuadros Ferre'*

Cada vez más, los países de América Latina entendemos el valor que tienen los espacios de intercambio, cooperación y asesoría. La experiencia que cada uno de nosotros adelanta en las áreas sociales es un paso

Coordinadora, Departamento Nacional de Planeación, Plan Nacional de Acción en Favor de la Infancia - Bogotá - Colombia.

más que damos todos como región. Por eso quiero agradecer y destacar la oportunidad que nos brindan quienes han convocado a este seminario, en especial a la Organización de Estados Americanos y al Gobierno del Brasil.

La exposición que compartiré en esta MESA-REDONDA pretende ilustrar de manera sistemática la forma como Colombia ha venido trabajando en la consolidación de una política de niñez, en la que el componente de evaluación e investigación ha comenzado a entenderse como uno de los ejes de la política y no como un aspecto marginal de las actividades adelantadas.

Para mediados de los años 80, Colombia tenía cerca de cinco millones de niñas y niños. De ellos, alrededor de dos millones se encontraban en pobreza. Si bien el país había definido desde finales de los años 60 una política de atención materno-infantil, se registraban elevadas tasas de mortalidad infantil (sesenta por mil) y de menores de cinco años, así como graves riesgos de desnutrición y de presentar retardos en su desarrollo.

En 1983, el gobierno, con el Presidente de la República a la cabeza y con el apoyo de las agencias internacionales de cooperación en el área de la salud y la niñez, había tomado la decisión de modificar las coberturas de vacunación en menores de cinco años, hasta llevarlas a niveles útiles. Esta experiencia, conocida como las Jornadas Nacionales de Vacunación, sembró las bases para incluir el tema de la infancia dentro de la agenda política, para generar una movilización nacional en la que la sociedad civil se convierte en protagonista de una acción liderada por el estado y para destacar la importancia de tener en cuenta los resultados de la investigación epidemiológica en la toma de decisiones y poder hacer seguimiento a los resultados esperados a mediano plazo.

Finalizadas las primeras jornadas y con el objetivo de decidir si esta estrategia debía continuar o si era necesario efectuar ajustes, se realizó una serie de evaluaciones. A través de estas se identificaron los logros alcanzados, pero también las grandes dificultades y obstáculos que permitieron direccionar el trabajo para que inicialmente se reforzara la estrategia de jornada y poco a poco se fortaleciera el programa regular de inmunizaciones, y para crear en las comunidades una cultura de vacunación de los niños que no requiriera de un llamado especial.

Los resultados de la evaluación de las jornadas de vacunación, y el uso ampliado de la información epidemiológica que arrojaban los sistemas de salud permitieron a su vez identificar las principales causas de muerte de los menores de cinco años que eran prevenibles o controlables: enfermedad diarreica aguda, neumonía, inmunoprevencibles, perinatales, desnutrición y accidentes. Así, con una experiencia exitosa en cuanto a la necesidad de vincular y articular cada vez más nuevos actores a la causa de la infancia, se definió el Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil, SUPERVIVIR,<sup>210</sup> que se inició a finales de 1984.

Uno de los logros del Plan Supervivir fue que al impulsar el programa de crecimiento y desarrollo de los menores de cinco años, se evidenció la ausencia de un instrumento confiable, adaptado y normatizado para los niños del país, que permitiera evaluar y diagnosticar el desarrollo infantil. Por ello se impulsó desde el Ministerio de Salud la construcción de una escala abreviada del desarrollo, que se realizó a partir de una investigación efectuada con una muestra de 16.180 niños y niñas de las diversas regiones del país.

Hoy día, se cuenta con dicha escala, que incluye ítems en las áreas de motricidad gruesa, motriz fino adaptativo, audición y lenguaje, personal social y normas para nueve grupos de edad hasta los cinco años. Ella es un ejemplo de las inmensas posibilidades que se abren al conocimiento cuando existe la voluntad política e interinstitucional, para realizar estudios rigurosos aprovechando la infraestructura logística y de recursos humanos existentes.

En distintos momentos se efectuaron evaluaciones, apoyadas por los organismos de cooperación técnica internacional, en especial del UNICEF, que permitieron realizar los ajustes necesarios en el desarrollo práctico de la estrategia y sus componentes, así como también vislumbrar carencias en la atención integral de la niñez.

La evaluación administrativa efectuada a principios de los 90 reafirmó el Plan como una experiencia innovadora, de trabajo intersectorial e intrinstitucional. Sin embargo, su desarrollo fue considerado como

SUPERVIVIR consideró la salud de los niños como un proceso determinado por su herencia, el ambiente que los rodea, los servicios de salud que reciben y el comportamiento de sus padres o cuidadores frente a los tres factores enunciados. En consecuencia, consideró la posibilidad de lograr, por medio de acciones deliberadas en los diversos factores que inciden en la salud especialmente en el comportamiento, variaciones hacia una mejor salud de los niños y sus madres. Con el fin de lograr cambios en el comportamiento de las familias y comunidades, generando procesos de autocuidado. entregándoles conocimientos, actitudes y prácticas que fomentaran, mantuvieran y recuperaran la salud materno-infantil.

desigual en las distintas entidades territoriales del país, como en los componentes mismos del Plan. Así, mientras el componente inmunizaciones presentaba un importante avance, los componentes de malnutrición, privación psicoafectiva y accidentes habían avanzado con lentitud. Por otra parte se evidenció el compromiso del sector salud en el desarrollo educativo de la sociedad, la importante confluencia de acciones de los sectores salud y educación sobre una misma población-objetivo y , el impacto que las vivencias y nuevos conocimientos habían tenido sobre los vigías del frente social juvenil, al inducirlos a tener actitudes y comportamientos favorables, una crianza más sana y a una relación intrafamiliar más armónica y estimulante.

Casi en paralelo con este Plan, a finales de 1986 y teniendo en cuenta las evaluaciones de varios proyectos demostrativos sobre cuidado diario realizados en distintas ciudades del país, se definió la creación del programa, hoy llamado, Hogares Comunitarios de Bienestar, con el propósito de dar un servicio de cuidado comunitario a la población menor de siete años en estado de pobreza o miseria, que incluía la atención y control del estado nutricional, la realización de acciones que propiciarán su desarrollo físico y psicosocial, la prevención y control de las enfermedades que afectan con mayor incidencia a la niñez, y la realización de acciones de educación familiar y recreativas. Este servicio tendría la asistencia técnica del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el apoyo financiero para la alimentación de los niños durante su permanencia en el hogar de cuidado, y de manera complementaria, a través de bonos, se consideró que se podía incrementar el ingreso de un número importante de familias encargadas del cuidado de los niños, y lograr adecuaciones de sus viviendas.

Los Hogares Comunitarios representan, diez años después, el pilar más importante de la política para la infancia. Un millón de niños, de los estratos sociales más pobres, son atendidos a través de 100.000 Hogares. El desarrollo de la estrategia de masificación y cualificación de los servicios que en ellos se ofrecen, ha estado orientado por los resultados de diversas investigaciones y evaluaciones adelantadas principalmente por el Departamento Nacional de Planeación, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Banco Mundial, y el UNICEF.

Las tres principales evaluaciones, realizadas durante 1992 y 1993" , hicieron especial énfasis en la necesidad de mejorar los altos índices de desnutrición presentados por los niños y niñas usuarios, los índices de cobertura de inmunizaciones, los indicadores de desarrollo psicosocial, la capacitación, la socialización del conocimiento y la organización de las madres comunitarias y los altos índices de hacinamiento constatados en los hogares evaluados. Se identificaron importantes fallas en el cumplimiento de los compromisos adquiridos por el sector salud en la atención periódica de los niños.

Los estudios plantearon recomendaciones dirigidas a implantar controles operativos que aseguraran las estimaciones de cobertura, establecer un sistema de información, monitoreo, seguimiento y evaluación de las metas en nutrición, salud, desarrollo psicosocial y desarrollo comunitario, prevenir el hacinamiento en los hogares en donde funciona el programa y evaluar el papel del Programa Hogares Infantiles, no solo como apoyo fundamental para el funcionamiento de los HCB sino para determinar su cobertura real y el impacto que tiene en la disminución de la pobreza.

Como se verá un poco más adelante, gran parte de los ajustes planteados a los Hogares por las evaluaciones fueron retomados para la formulación de la política en 1994, concentrándose ésta en mejorar la calidad del servicio ofrecido y en incorporar la evaluación como un componente de rutina.

<sup>211</sup> Durante 1992 y 1993 se realizaron las siguientes evaluaciones de los Hogares Comunitarios de Bienestar: El "Informe Técnico Final" en septiembre de 1992, financiado por Banco Mundial, Unicef y el ICBF, el "Análisis General sobre el Desarrollo del Componente de Atención de Salud a los Hogares Comunitarios de Bienestar" en febrero de 1993, efectuado por el Departamento Nacional de Planeación y el Estudio de Incidencia del Gasto Público Social "Hogares Comunitarios de Bienestar: ¿Quién se Beneficia?" en septiembre de 1993, realizado por el Departamento Nacional de Planeación - Misión de Apoyo a la Descentralización y Focalización de los Servicios Sociales.

El Informe Técnico Final de 1992, tuvo como antecedente un estudio piloto denominado "Hacia la evaluación del Proyecto Hogares de Bienestar en Colombia", realizado en Cali y Cartagena. Se llevó a cabo en Bogotá, Barranquilla, Bucaramanga, Nciva y Pasto en una muestra de 202HCB que atendían 1350 niñas y niños usuarios. Sus objetivos generales eran establecer los efectos logrados a través de las acciones del Programa, analizar el desarrollo de los procesos de capacitación, asesoría y seguimiento, establecer los costos directos e indirectos de los diferentes componentes y, apoyar el diseño y montaje de un sistema de información, monitoreo y seguimiento del Programa.

Durante los años 90 se han fortalecido las acciones adelantadas, a tal punto, que el tema de la niñez constituye hoy un capítulo del Plan Nacional de Desarrollo " actual. Se podrían clasificar en cuatro los hechos que se han conjugado para lograr posicionar de esta manera la política de niñez.

Primero, a nivel internacional tuvo gran impacto en el país la Convención Internacional de los Derechos del Niño que permitió movilizar y sensibilizar a las instancias políticas nacionales y locales por la causa de la niñez, fomentando su integración en la política social. La realización de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia dio pie para la definición del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia -PAFI-, que estableció unas metas a alcanzar en el año 2000 y fijó una estrategia de articulación de esfuerzos y estructuración de políticas, planes y programas en el campo de la supervivencia, desarrollo y protección de la infancia y adolescencia.

Segundo, a nivel nacional en 1991 se expidió la nueva constitución que consagra en varios de sus artículos la prioridad de la infancia y la prevalencia de los derechos de los niños sobre los de los demás. El Congreso aprueba como ley de la República, la Convención Internacional de los Derechos de los Niños.

Estas medidas tuvieron un importante impacto desde el punto de vista normativo y organizativo, produciéndose un sinnúmero de leyes y decretos, que buscan reordenar las instituciones y sus funciones, para hacerlas coincidir con el espíritu de la nueva Carta Constitucional.

En este orden de ideas aparece la Ley de Seguridad Social, que modifica completamente la prestación de servicios de salud a cargo del Estado y de las instituciones de seguridad social, permitiendo el ingreso de operadores privados, para generar una competencia que mejore la calidad de servicios y aumente la cobertura poblacional.

La Ley establece que toda la población tiene derecho a la seguridad social. Bajo esta nueva estructura se espera ampliar la cobertura de atención a la población infantil y adolescente, gracias a la vinculación familiar al plan obligatorio de salud en sus modalidades contributiva o subsidiada, y al desarrollo municipal del plan de atención básica que define las acciones de salud pública para la población en general, con énfasis en la niñez.

A nivel educativo, la Constitución Colombiana de 1991, la Ley General de Educación y su implementación a través del Plan decenal 1995-2005<sup>212</sup> establecen la obligatoriedad de la educación básica desde preescolar hasta noveno grado para toda la población, favorece el mejoramiento de la calidad mediante la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales - PEÍ en cada establecimiento educativo, estimula la participación de los alumnos en los asuntos referentes a su educación a través del - Gobierno Escolar - y fortalece la descentralización, entregando a departamentos, distritos y municipios la responsabilidad de dirigir y sostener los establecimientos educativos del sector oficial, así como de vigilar la prestación de servicios por parte de los establecimientos privados.

La ley prioriza la educación preescolar (Grado Cero), la educación no formal y para adultos, la educación campesina y rural. Define la importancia de una educación apropiada para minorías étnicas y la necesidad de una educación para la rehabilitación social.

Tercero, la consolidación de resultados de investigaciones adelantadas sobre problemáticas que empiezan a resaltarse como prioritarias, pero que no contaban con una información suficiente y confiable. El campo de la protección especial, es un ejemplo de cómo la investigación facilitó no sólo el conocimiento sobre una

<sup>212</sup> El Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998, y en los documentos de política derivados de él , que incluye un capítulo específico sobre la niñez. Esta política poblacional específica, recalca la importancia de trabajar en programas para el desarrollo integral de la niñez mediante las acciones coordinadas de los sectores de salud, nutrición, educación, justicia, protección y agua potable y saneamiento; también prioriza la necesidad de dar protección especial a la niñez que se encuentra en circunstancias especialmente difíciles, con un sentido de devolverle los derechos que les han sido vulnerados o desconocidos por la sociedad; igualmente define la importancia de la Investigación y la Información sobre la problemática de la niñez y adolescencia como mecanismos útiles para conocer la magnitud y severidad de los problemas y la mejor manera de intervenirlos; por último establece la estrategia de movilización social como el camino para crear una cultura de protección y responsabilidad hacia la niñez, que recaiga en primera instancia sobre la familia y la comunidad, y en forma subsidiaria, sobre las instituciones gubernamentales.

<sup>213</sup> El Plan Decenal de Educación 1995-2005, tiene por objeto orientar los programas educativos del país con criterios de calidad y cobertura. Dentro de sus propósitos se destacan: lograr la continuidad en el proceso educativo garantizando la existencia de establecimientos educativos que cuenten con un grado de preescolar y nueve de educación básica; mejorar las condiciones de los docentes a través del mejoramiento de su formación inicial, de una capacitación continuada y del incremento en su remuneración con base en criterios vinculados a la calidad educativa; el incremento de horas efectivas de la jornada educativa; incentivar programas transversales como educación para la democracia, educación y tecnología, educación sexual y educación ambiental y fortalecer el proceso de descentralización, garantizando la asistencia técnica necesaria para una eficaz gestión autónoma.

problemática, sino que después ofreció los insumos para definir políticas e instrumentos de medición regular.

La evidencia de la falta de información sobre temáticas tales como niñez trabajadora, maltratada y explotada, reflejaba la realidad nacional y el consenso de expertos al afirmar que estas problemáticas tienen gran severidad y magnitud. En consecuencia el PAFI estimuló la investigación en este campo, y con esta información disponible se ofrecieron las bases que han permitido impulsar una política de protección integral para la niñez. La investigación que se inicia en el Departamento Nacional de Planeación en 1992, se consolida hoy cuatro años después en la encuesta nacional de hogares, que incluye sesenta preguntas sobre niñez y adolescencia, y que ya tuvo su primera aplicación en Octubre pasado.

El tema de las deficiencias de micronutrientes es otro ejemplo práctico de la aplicabilidad y la trascendencia de la investigación en otros campos. Desde 1993 se inició un interesante proceso interinstitucional para el diseño y ejecución de una investigación de cobertura nacional como parte de la encuesta de demografía y salud. Los objetivos de la investigación fueron los de conocer: - la prevalencia de anemia mediante medición de hemoglobina. - La deficiencia de hierro por medición de ferritina; - la prevalencia de deficiencia de vitamina A por medición de retinol. - La prevalencia de parasitismo intestinal.

Con los resultados de la encuesta que arrojaron una situación mucho más grave a la estimada, se ha iniciado una estrategia de fortificación de alimentos, proceso en que se ha buscado la concertación y participación activa del sector industrial. Se han logrado acuerdos y normas técnicas de calidad y el 28 de Octubre se firmó el Decreto Presidencial que oficializa la medida y define un plazo de ocho meses para que la harina de trigo que se procese y venda en el país, sea fortalecida con hierro, ácido fólico y vitaminas del complejo B. Así mismo se ha iniciado el proceso de análisis y concertación con la industria azucarera, para fortificar el azúcar con vitamina A.

Cuarto, los resultados de las evaluaciones adelantadas, principalmente en el funcionamiento de los hogares de bienestar y en los sistemas de salud han permitido redireccionar las políticas y programas en este campo, orientadas al mejoramiento de la calidad de los servicios, a focalizar y priorizar las poblaciones en mayor grado de pobreza, y a realizar un análisis de los costos y su relación costo/beneficio.

Por otra parte, es necesario para poder contar con un sistema de información que permita una evaluación permanente del conjunto de acciones adelantadas, se requiera el establecimiento de mecanismos apropiados para la recolección, análisis y publicación regulares y oportunos de los datos necesarios para la producción de indicadores relativos a los derechos de la niñez.

Las enseñanzas de estos veinte años, permiten puntualizar e identificar lo que la investigación y la evaluación pueden aportar a la formulación de políticas de Estado más que de gobierno y a la consolidación de una verdadera cultura en favor de la infancia.

1. El principal efecto de las investigaciones y evaluaciones es que sustentan la toma de decisiones. Los ajustes a los programas, el impacto de las políticas y la continuidad de las acciones dependerán menos de eventos coyunturales y cada vez más de criterios objetivos y definidos de resultados e impacto.
2. La evaluación e investigación, se asumen como un componente esencial de las políticas en sí mismas, garantizándose desde sus inicios la existencia de mecanismos que retroalimenten su direccionalidad. De igual forma, la definición de políticas retroalimentará las líneas de investigación y evaluación que deban ser priorizadas.
3. La periodicidad de las evaluaciones, la sistematización de los instrumentos de medición y la definición y generalización de indicadores son el resultado de incorporar la investigación y la evaluación como aspectos esenciales en la definición y ejecución de políticas y programas.
4. La evaluación y la investigación vista como componente esencial del que hacer de las instituciones, trasciende la importancia programática para adquirir relevancia en el campo de lo político.
5. La evaluación cualitativa y de procesos debe ir desarrollándose en paralelo con el cúmulo de investigaciones cuantitativas, para poder responder a los procesos sociales, culturales, psicológicos relacionados con la infancia, que no pueden ser medidos en términos cuantificables.
6. La investigación debe ir señalando las falencias en el conocimiento sobre algunos problemas de la niñez, que no tienen suficiente desarrollo. En el caso colombiano se han identificado como prioritarias para el grupo de menores de seis años los siguientes temas: - Grupos que requieren de la protección especial del estado, tales como niños pobladores de la calle, maltratados y explotados sexualmente, víctimas o desplazados por la violencia y el conflicto armado, discapacitados y víctimas del delito organizado. - Acceso y calidad de la educación inicial. - Factores de riesgo de la accidentalidad en hogar, en el espacio peridomiciliario y en la calle.

7. El análisis de costos de los servicios sociales en general y en particular los correspondientes a los servicios de atención a la niñez deben acompañar las ejecuciones de los mismos. Dentro de las tendencias globales de reducción del aparato estatal y la participación del sector privado, es necesario garantizar el sostenimiento de la calidad de los servicios alcanzados y la alta rentabilidad de la inversión gubernamental.

8. Los instrumentos de medición existentes a nivel nacional deben ser extendidos a niveles departamentales y municipales garantizando su disponibilidad, desarrollo y adaptación para la toma de decisiones en esos niveles, respondiendo así a la tendencia de descentralización adelantada en nuestros países.

No creo equivocarme al afirmar, que los esfuerzos adelantados en América Latina en el campo de la niñez, se han concebido dentro del marco de desarrollar una cultura de paz, democracia y respeto hacia los niños, niñas y adolescentes, fomentando la responsabilidad que la sociedad en su conjunto tiene frente a su desarrollo.

La incorporación de la infancia en las agendas de desarrollo, nacionales, departamentales o municipales, no se puede interpretar más como una concesión con los más vulnerables sino como un derecho exigible. La investigación y la evaluación son instrumentos que nos permiten estar atentos a identificar cuando y cómo los derechos de los niños están siendo vulnerados y permiten orientar los esfuerzos necesarios para restituirlos. Esa es nuestra tarea, esta es nuestra responsabilidad, esta es la oportunidad que tenemos y el privilegio de dedicar nuestros mejores esfuerzos a su cumplimiento.

## **UNA EXPERIENCIA QUE CONJUGA INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCACIONAL**

*Ana María Siverio Gómez<sup>2,4</sup>*

La calidad de la educación constituye una aspiración actual para todos los países del mundo. Su logro indiscutiblemente está en íntima relación con la proyección de un trabajo científico que asegure una adecuada concepción, estructuración y control del trabajo educativo que se realiza con los niños.

Partiendo de esta idea fundamental en nuestro país se ha hecho consciente, cada vez más, la necesidad de lograrse una concepción científica del sistema educacional en la que juega un papel determinante la investigación pedagógica.

De forma particular, en el subsistema de educación preescolar, ello se manifiesta de diversas formas. Las múltiples investigaciones realizadas acerca del desarrollo del niño preescolar, su estrecha relación con el proceso educativo, el sistema de actividades y relaciones que el niño establece con los que le rodea, las particularidades de ese proceso de apropiación de la cultura para él accesible, ha servido de base sólida para una concepción de la educación de los niños en estas edades.

Por otra parte, la convicción de la enorme importancia de la educación de los niños en las edades iniciales y preescolar y de su influencia decisiva en el desarrollo infantil, ante la imposibilidad de garantizar que todos los niños de 0 a 5 años recibieran atención educativa en una institución, surge la necesidad de buscar vías que permitan esa extensión, haciendo una realidad el principio de una educación para todos. ¿Cómo lograrlo?

Nuevamente la investigación se pone en función de la solución de tan cardinal problemática. Durante varios años se prueban vías, formas que conducen finalmente a la concepción del programa Educa a tu Hijo que, con el concurso de las diferentes fuerzas sociales y educativas, y muy fundamentalmente de la familia, ha permitido que en el momento actual más del 90% de los niños, en esas edades, reciban atención educativa. Ello ha sido posible por el resultado investigativo y por su transformación en programa nacional de acción, como política educativa del país.

Como necesaria continuidad, surge de nuevo la investigación para lograr la evaluación de la calidad alcanzada. Dos formas esenciales hemos adoptado: el monitoreo de los resultados del programa Educa a tu Hijo como vía educativa no formal; y el diagnóstico de los niños que ingresan al primer grado como apreciación de resultados y base para la proyección de una acción educativa escolar cualitativamente superior.

<sup>14</sup> Directora, Dirección de Educação Preescolar - Ministerio de Educación - Habana - Cuba.

Múltiples investigaciones realizadas en diferentes países, también en Cuba, han demostrado la gran importancia que tienen la educación del niño en la edad preescolar, tanto para lograr su pleno desarrollo en este importante periodo de su vida como para contribuir a su preparación y lograr un mayor éxito en el aprendizaje escolar.

En muchos países convencidos de esa importancia se introduce, como parte de la concepción pedagógica, el diagnóstico del desarrollo del niño al ingresar en la escuela. Sin embargo, en algunos de ellos ese diagnóstico se utiliza para determinar las posibilidades reales del niño de iniciar el aprendizaje escolar o, por el contrario, la necesidad de continuar la preparación preescolar. En otras experiencias, se concibe ese diagnóstico como base para instrumentar un trabajo de carácter preparatorio como parte del propio aprendizaje escolar, o como fundamento para realizar un trabajo diferenciado, en el primer grado, atendiendo tanto a los niños de un primer nivel de desarrollo como a los que manifiestan deficiencias.

Nuestra concepción coincide con los planteamientos de D. Elkonin, quien considera que el diagnóstico nunca debe servir para detener el curso del desarrollo infantil, sino como punto de partida para la organización del trabajo pedagógico dirigido al logro de dicho desarrollo.

La necesidad del diagnóstico se ha visto satisfecha por la creación de variados instrumentos: diagnóstico para determinar el desarrollo o preparación del niño para el aprendizaje escolar (*Metropolitan Readiness Test*, el Test ABC de L. Filho, el KID; el *test* de madurez escolar de Kern-Irsek; el sistema de tareas diagnósticas de L. Venguer y muchas otras).

Algunas experiencias acompañan las pruebas diagnósticas con un sistema de tarcas especialmente estructuradas para la realización de un programa pedagógico correctivo, de intervención, compensatorio o, mejor aún, de estimulación del desarrollo (M. Frostig, H. Breuer y otros).

En la mayoría de las experiencias señaladas el diagnóstico se realiza, fundamentalmente, por especialistas que, posteriormente, informan los resultados obtenidos y en ocasiones ofrecen orientaciones para el tratamiento pedagógico.

Para nosotros resultan de interés las experiencias realizadas por G. Wizlack. Las escuelas se basan en la realización del diagnóstico por el propio maestro, quien sobre la base del conocimiento del desarrollo del niño, de sus áreas más favorecidas o de las insuficiencias detectadas, puede estructurar un trabajo pedagógico adecuado, al tener en cuenta sus particularidades.

En Cuba los niños que ingresan al primer grado también muestran diferentes niveles. Ello puede estar dado por diferentes condiciones de vida y educación, hogares más o menos favorecidos o por la asistencia desde edades más tempranas a las instituciones infantiles.

Atendiendo a esas particularidades se ha concebido la realización de una etapa previa, de aprestamiento, al iniciar ese grado, que tiene como objetivo esencial favorecer o consolidar el desarrollo que el niño necesita para responder con éxito a las exigencias que plantea el aprendizaje en primer grado. Partiendo de estas consideraciones, y de las experiencias que contemplan la intervención activa y creadora de los maestros en esta importante etapa del desarrollo infantil, nos planteamos la tarea de estudiar las formas en que el maestro de primer grado puede realizar el diagnóstico del nivel de desarrollo y preparación de sus alumnos, como conocimiento necesario para realizar un trabajo pedagógico en la etapa de aprestamiento.

Ello determinó la elaboración de una prueba de diagnóstico y la comprobación experimental de su efectividad, para valorar el nivel de preparación de los niños al ingresar a la escuela y su carácter pronóstico con relación al aprendizaje escolar.

Para realizar la experiencia, se seleccionó un sistema de tarcas que permitiera a las maestras explorar el nivel de desarrollo de sus niños al ingresar en el primer grado.

Las áreas son las siguientes:

1. *Lenguaje*. Comprende el análisis fónico y realización de un relato sobre la base del ordenamiento de láminas.
2. *Motricidad fina*. Incluye trazado, coloreado, rasgado y recorte.
3. *Percepción*. Comprende la percepción de la forma, semejanzas y diferencias, la relación fondo-figura y la organización espacial.
4. *Relaciones cuantitativas*. Abarca las relaciones: igual a, mayor que, menor que y número y cantidad.

Además de las pruebas dirigidas a explorar el grado de desarrollo o conocimiento y habilidades logradas, se exploraron las posibilidades de los niños para asimilar procedimientos para la solución de tareas de carácter cognoscitivo. Las pruebas de capacidad de aprender fueron:

1. matrices de doble entrada (forma y color);
2. solución de problemas sobre la base de relaciones cuantitativas.

Para evaluar los logros en esas pruebas se confeccionaron escalas valorativas de 5 puntos, en la que los mejores logros corresponden al punto 5 y las deficiencias mayores al punto 1 de la escala.

El hecho de que todas las pruebas se evalúen de igual forma permite a los maestros confeccionar el perfil individual de cada niño y, además, con los promedios de la totalidad de alumnos de su aula, confeccionar un perfil de su grupo de niños. Estos perfiles expresan de forma gráfica los niveles de desarrollo del grupo y de cada niño en particular, y facilitan así la estrategia de trabajo del maestro en las distintas áreas del conocimiento para el trabajo grupal: la atención a las diferencias individuales de acuerdo con las particularidades de sus alumnos durante toda la etapa de aprestamiento y, de ser necesario, en todo el primer período de actividades del curso escolar.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba en las distintas áreas exploradas muestran promedios que en general oscilan entre 3 y 4 puntos, por lo que pueden considerarse como satisfactorios. Los resultados son los siguientes:

Lenguaje		
Análisis fónico		3,4
Lenguaje relacional		3,5
Motricidad	fina	—
Coordinación visomotora		3,5
Rasgados		3,5
Recorte		4,0
Coloreado		4,2
Trazado		3,7
Establecimiento de relaciones		—
Ordenamiento láminas		3,4
Relaciones cuantitativas		3,7
Capacidad para aprender		—
Matrices		3,6
Solución de problemas		3,6

El análisis de los resultados de los alumnos nos permitió establecer algunos tipos de perfiles de desarrollo. Por una parte, podemos señalar los tipos mesetas, que tienen un desarrollo uniforme similar en las distintas áreas, pero que pueden considerarse como mesetas altas, entre 4 y 5 puntos, promedios entre 3 y 4 y mesetas bajas con evaluaciones entre 3 y 1.

Uno de los objetivos que nos planteamos, en el estudio realizado, fue conocer el valor pronóstico de las pruebas aplicadas, es decir, en qué medida los resultados obtenidos en las pruebas nos posibilitan determinar el nivel de preparación con el cual el niño inicia su primer grado, y permiten también predecir los resultados que estos niños pueden alcanzar en el aprovechamiento escolar. Para dar respuesta a este objetivo, seleccionamos los alumnos de mejores resultados iniciales, es decir, aquellos que alcanzaban evaluaciones de 4 y 5 puntos, y los alumnos de más bajo nivel de desarrollo, los que se encontraban entre los puntos 1 y 2 en las escalas de las distintas pruebas aplicadas.

Como se trataba de relacionar los resultados iniciales con el aprovechamiento escolar, no tomamos todas las pruebas aplicadas, sino aquellas que tradicionalmente se consideran que tienen mayor relación con el aprendizaje de la lectura y la matemática. Estas pruebas fueron las de lenguaje, las de percepción de la forma, la de establecimiento de relaciones cuantitativas y las de capacidad para aprender, que incluye la solución de problemas sobre la base también de relaciones cuantitativas.

En el grupo de niños con altos resultados se incluyeron 85, que representa el 12,3%, y en el de bajos resultados, 28 alumnos, para 4,1%.

El análisis de las relaciones con el aprovechamiento escolar en general nos muestra los resultados siguientes: de los 85 alumnos de nivel de desarrollo alto, al ingresar en la escuela, 34,5% obtuvieron evaluaciones de excelente; 54,5% evaluaciones de muy bien; 8,1% satisfactorio y solamente dos alumnos alcanzaron evaluaciones insatisfactorias en su aprendizaje.

Por otra parte, de los 28 alumnos con bajo nivel de desarrollo inicial, 68% alcanzaron niveles de aprendizaje insatisfactorio con evaluaciones de 1 y 2 puntos en las escalas, y 32% evaluaciones de 3, pero con algunos en el punto 2 de la escala.

De todas formas, queremos destacar que de ninguna manera debe aceptarse la concepción unilateral y mecánica de que un insuficiente desarrollo inicial conduce a un bajo rendimiento escolar o que alto



desarrollo garantice un buen aprendizaje. Este es un proceso muy complejo, en que intervienen múltiples factores, no solo de orden cognoscitivo e intelectual, sino también afectivos y motivacionales.

El diagnóstico inicial debe servir precisamente para que el maestro pueda instrumentar todo un trabajo de aprestamiento y en la etapa inicial del primer grado, dirigido a realizar ejercicios especializados que permitan a los niños superar sus deficiencias en el desarrollo y, por otra parte, organizar el proceso de enseñanza de una forma individualizada, de tal manera que sea posible, al finalizar el curso escolar, lograr que todos los alumnos hayan alcanzado el nivel de asimilación de conocimientos y desarrollo de habilidades planteadas en los distintos programas escolares.

Desde 1994 estos resultados forman parte de la práctica pedagógica y todos los niños, al finalizar el grado preescolar, son diagnosticados conjuntamente por los maestros de sexto año de vida (5-6 años) y del primer grado, lo que garantiza el diseño de una estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo y el éxito en el aprendizaje de cada niño y del grupo en general.

En cada año se ha podido apreciar una mayor calidad en la aplicación de la prueba con la participación de la educadora de preescolar y la maestra de primer grado. Por otra parte, también se muestran mejores resultados en la calidad de las realizaciones de las tareas por los niños.

En el último diagnóstico aplicado se constató que el 76% de los niños se encontraban en las valoraciones de 4 y 5 puntos como promedio en las distintas áreas exploradas. Igualmente se puso de manifiesto que los niños que recibieron educación institucional durante varios años en los Círculos Infantiles obtienen mejores resultados que los niños que solo cursaron el grado preescolar.

Se evidencia por los resultados obtenidos que, cada vez más, se hacen menos notables las diferencias en el desarrollo alcanzado por los niños que proceden de los Círculos Infantiles del grado preescolar de escuelas urbanas y rurales, y los atendidos por las vías de educación no formal.

Sin embargo, en el grupo de niños de 5 a 6 años (4,5% de la población infantil de estas edades) que, por residir en zonas intrincadas de montaña, donde aún no está creado el grado preescolar, recibe atención educativa solamente por vías no formales, las realizaciones son más bajas.

Con respecto a ello, se hace necesaria una reflexión acerca de la complejidad del proceso educacional, que no está solamente influido por las actividades que los niños realizan, sino por todo un medio socio-cultural y familiar menos favorecedor del desarrollo. Esto evidencia la necesidad de intensificar un trabajo más diferenciado y de mayor calidad con los niños en esas condiciones.

A partir de estos resultados, fue diseñado en cada territorio un plan de acción con el propósito de garantizar una mayor conciencia y compromiso en la realización de esta responsable, justa y hermosa tarea; una mejor capacitación de los maestros y del personal que participa en la atención educativa del niño; una mejor atención a las familias para elevar su nivel de cultura pedagógica; y, en general, un trabajo más integrado y cohesionado de los asesores municipales, maestros, familias y factores de la comunidad con el fin de contribuir cada vez más al logro de un mayor desarrollo en los niños preescolares y su más completa preparación para la escuela.

### **Bibliografía**

LÓPEZ, J. y SIVERIO, A. *La preparación del niño para la escuela*. En Temas de Psicología I. Edit. Pueblo y Educación, 1967.

LÓPEZ, J., SIVERIO y BURKE, Ma. Teresa. Estudio de la relación que existe entre el nivel de preparación que el niño ingresa a la escuela y su posterior aprovechamiento escolar. En *"Investigaciones de Psicología Pedagógica acerca del escolar cubano"*. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1987.

LÓPEZ, J., SIVERIO, A. Estudio experimental de la preparación del niño en zonas rurales. *Rev. Educación* No. 55, 1984.

SIVERIO, Ana Ma. *Educa a tu hijo: un programa para la familia*. En *Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano*, La Habana, 1995.

GUTIÉRREZ MUÑIZ, J., LÓPEZ, J. y ARIAS, G. *Un estudio del niño cubano*. Empresa Impresoras Gráficas. MINED, 1990.

VENGUER, L. La relación entre la educación y el desarrollo. En *Psicología y Educación*. No. 17, 1974.

VENGUER, L. *Diagnóstico del desarrollo intelectual*, Ed. Pedagógica, Moscú, 1990.

FROSTIG, M. y HORME, D. *Program for de Development of Visical Percepción*, Follet Publishing Company, EE.UU., 1973.

# Avaliação de programas de atendimento à criança

**25**

MINICONFERENCIA

Expositor:  
Judith M. Burdon

Coordenação:  
Heraldo Laguzzi

# AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Judith M. Burdon<sup>2</sup>

Este texto descreve dois estudos de avaliação referentes ao sistema de credenciamento das instituições de atendimento infantil na Austrália. O primeiro descreve a avaliação do Sistema de Credenciamento e Melhoria da Qualidade, que começou a funcionar em 1994. Um pequeno relato de estudo de caso, focalizando um centro que passou pelo processo de credenciamento, é incluído como Anexo 1. O segundo estudo apresenta resultados obtidos em um exame de níveis de tensão, aplicado na equipe de um centro de atendimento infantil, durante o processo de credenciamento.

## Estudo 1: O Sistema de Credenciamento e a Melhoria da Qualidade

### 1. Pano de fundo

A taxa de participação das mulheres australianas, com filhos até cinco anos de idade, no mercado de trabalho gira em torno de 45%, sendo que 25% trabalham em regime de tempo parcial e 14%, em tempo integral. O atendimento infantil é, portanto, assunto relevante para muitas famílias na Austrália e, também, para o governo federal, interessado em aumentar a participação no mercado de trabalho e criar estratégias de emprego.

O atendimento infantil passou a fazer parte da agenda nacional, na Austrália, a partir da aprovação do Ato de Atendimento Infantil em 1972. Essa norma criou um fundo de financiamento para organizações não-lucrativas que desenvolvessem trabalhos de atendimento infantil, em centros ou por meio de visitas domiciliares, e ficou conhecida como subsídio de governo ou subsídio comunitário. Impedia a concessão de financiamento a entidades com fins lucrativos (setor privado). No início da década de 80, foi criado um sistema formal de subsídios de mensalidades, que leva em conta a renda familiar agregada. Essa forma de assistência - *Childcare Assistance* - obedece a uma escala gradativa e é suspensa quando a renda da família se aproxima de A\$ 60.000, no caso de haver apenas uma criança em atendimento. Quando duas ou mais crianças de uma mesma família recebem atendimento, o teto é mais alto. Em torno de 184.000 famílias costumam receber do *Childcare Assistance* alguma redução na mensalidade que pagam por atendimento infantil. O custo médio para atendimento em tempo integral, na Austrália, fica em torno de A\$ 110 a A\$ 160 por semana, embora, em lugares onde a demanda é maior, o preço, às vezes, ultrapasse essa faixa. O teto do *Childcare Assistance* é de A\$ 96 para a primeira criança que participa do programa, portanto, fica sempre a cargo dos pais o pagamento de alguma parcela da mensalidade.

A partir de 1990, o Governo Federal decidiu estender o sistema de subsídios também aos pais que usavam o setor privado, com vistas, principalmente, à expansão do número de vagas de atendimento infantil, sem que o governo tivesse que arcar com os custos de capital acarretados pela construção de novos centros, como havia acontecido no passado. Muitos profissionais da área de atendimento e desenvolvimento infantil se posicionaram contra a decisão, por considerá-la uma ameaça potencial à oferta de qualidade dos serviços. Protestaram, dizendo que, se o setor privado passasse a receber dinheiro público, teria que ter as mesmas responsabilidades que um centro comunitário tem. E, assim, encaminharam a idéia de um sistema nacional de controle de qualidade (centro de credenciamento). Em consequência, o governo criou o *Quality Improvement and Accreditation System* (QIAS) e estendeu a assistência a todos os participantes do sistema (Burdon & Burdon, 1994).

### 2. A melhoria da qualidade e o sistema de credenciamento (QIAS)

O Sistema de Credenciamento e Melhoria da Qualidade baseia-se na experiência do sistema de credenciamento do NAEYC e do ECERS (Harms e Clifford, 1982), mas foi desenvolvido especificamente para o contexto australiano, a partir do exame e avaliação de um certo número de sistemas (Burdon, 1991; Kelly, 1992; McCrae and Piscitelli, 1989; Wangman, 1992a, 1992b). Sua particularidade consiste em combinar credenciamento - verifica se determinados padrões de qualidade foram atingidos pelos centros - com processos de controle da qualidade que procuram identificar áreas em que a qualidade da oferta do serviço deve ser melhorada. Nem todos estão satisfeitos com esse duplo propósito. Wangman (1994) sugere

que essa mistura de processos pode interferir de forma negativa no sistema de credenciamento, especialmente, quando ele for confrontado com seus propósitos originais.

O Sistema de Credenciamento e Melhoria da Qualidade, da forma como funciona agora, baseia-se em certas crenças sobre o que seja atendimento infantil de boa qualidade, e considera que todo programa de boa qualidade:

1. tem filosofia e objetivos bem definidos e acordados entre o centro e os pais e orienta suas práticas por eles;
2. valoriza e respeita a individualidade de todas as crianças, inclusive daquelas com necessidades especiais;
3. considera as atividades em função do que oferecem para o desenvolvimento infantil e
4. promove a relação complementar entre a equipe de professores e os pais, estimulando estes últimos a participar do centro, na medida de suas possibilidades.

Este último pressuposto se reflete no procedimento de *auto-analise*, núcleo do processo de credenciamento. Na *auto-analise*, os pais e a equipe trabalham juntos na avaliação do nível de qualidade de seu centro e desenvolvem planos de ação para atingir níveis mais altos de qualidade, sempre que isso for considerado necessário ao credenciamento, ou por terem concluído que deve ser assim, tendo em vista uma melhor qualidade da oferta de serviços.

O QIAS baseia-se em 52 princípios de qualidade que atendem aos requisitos exigidos para concessão de licença de funcionamento pelo Estado. Princípios são preceitos referentes a ações, atividades, crenças e práticas consideradas importantes para a qualidade do atendimento. Cobrem quatro áreas:

1. interação entre equipe, crianças e pais;
2. programa;
3. nutrição, saúde e medidas de segurança;
4. administração do centro e aperfeiçoamento da equipe.

É recorrente entre os princípios a crença de que um atendimento diário de boa qualidade dá muita atenção a dois fatores:

1. a individualidade de cada criança e
2. as características comuns entre elas.

Os princípios também reconhecem a importância de que cada criança seja tratada como um indivíduo único, o que significa reconhecer as necessidades especiais das crianças com deficiências; daquelas recém-chegadas à Austrália ou provenientes de regiões onde o inglês não é falado; das crianças aborígenes ou provenientes de Torres Strait Island e daquelas com dons e talentos especiais. Cada princípio é explicitado e avaliado em termos de quatro padrões de qualidade que vão do "muito bom" ao "insatisfatório". Entre os princípios, vinte são fundamentais, ou seja, devem ser observados por todos os centros, e devem ser enquadrados, pelo menos, no segundo nível mais alto de qualidade.

O centro (diretor/proprietário, equipe de atendimento, pessoal administrativo, pais) desenvolve a *auto-analise* dos 52 princípios em duas etapas, sendo que cada uma precisa incluir, no mínimo, 50% de respostas obtidas junto aos pais. Na primeira etapa da análise, o centro estabelece suas linhas de padrão de qualidade, identificando os pontos fracos e formulando um plano de ação para superá-los. Por exemplo, um centro pode concluir que está funcionando em um padrão "bom", no que se refere a certo princípio em funcionamento na seção para crianças de um ano, mas não naquela destinada a crianças mais velhas nem no pré-escolar. Seu plano de ação para melhoria da qualidade deverá prever a identificação da causa da discrepância e descobrir como fazer para que todas as seções atinjam o padrão "bom" nesse princípio determinado.

Depois de ter estabelecido seu plano de ação, o centro passa para a segunda etapa da análise. É nesse momento que deve decidir se está apto a solicitar ao Conselho Nacional de Credenciamento de Instituições de Atendimento Infantil (NCAC) um supervisor externo ou se prefere melhorar, ainda mais, seus padrões de funcionamento, antes de fazer tal solicitação.

Caso faça a solicitação, um supervisor, tendo passado por um programa de treinamento de cinco dias, um preparo para a função, visitará, então, o centro para validar o relatório de auto-análise. A seguir, entregará a documentação a uma comissão de especialistas que, como moderadores, tomam a decisão final. Um centro pode ser credenciado pelo período de um a três anos (dependendo dos níveis de qualidade atingidos nos diferentes princípios) ou receber a recomendação de que desenvolva um plano de ação para melhorar a qualidade, se seus indicadores ficarem abaixo do nível requerido para credenciamento.

### 3. A análise

#### 3.1 Objetivos

A análise tem os seguintes objetivos:

1. promover uma avaliação da melhoria da qualidade e do Sistema de Credenciamento em seu primeiro ano de funcionamento;
2. identificar problemas e dificuldades que possam ser evidentes e formular as devidas recomendações a respeito.

As áreas avaliadas nessa análise são:

1. os 52 princípios (relevância, expressão verbal, critérios etc.);
2. os procedimentos estabelecidos pelo NCAC em vigência;
3. o tempo empregado na *auto-analise* (pais, equipe, diretor, proprietário etc.);
4. os supervisores (permissão de escolha, conhecimento, apoio, profissionalismo etc.) e o processo de supervisão;
5. retorno recebido pelos centros (*feedback*);
6. valor e significado geral do processo e do Sistema.

#### 3.2 Coleta de dados

Coletam-se os dados mediante um roteiro de entrevista que prevê registro de respostas abertas. As respostas são obtidas junto aos diretores (no caso dos centros comunitários) ou proprietários (quando se tratar de setor privado) dos centros e, também, com as equipes de trabalho e com os pais.

#### 3.3 Resultados

Os resultados aqui apresentados referem-se a oito centros de atendimento, sendo quatro comunitários e quatro particulares.

##### 3.3.1 O processo de credenciamento

Pergunta-se aos entrevistados que informações têm sobre aspectos específicos do processo de credenciamento e sobre o papel dos supervisores que irão visitar o centro para validar a *auto-analise*. Há uma acentuada diferença nos resultados entre equipe / pais do setor privado e equipe / pais dos centros comunitários, quando se pergunta sobre o processo de credenciamento. Pois, enquanto apenas 45% do setor privado pode ser considerado bem-informado, no setor dos comunitários o número sobe para 85%. No entanto, quando se pergunta sobre o papel do supervisor, os resultados são aproximados (43% e 45% são bem-informados).

Parece que o processo de credenciamento é melhor compreendido em sua implementação por aqueles que recorrem aos centros comunitários. Isso pode ser explicado, ao menos em parte, pela árdua campanha empreendida pelos dois lados antes da introdução do sistema. Desse modo, a dicotomia bem-informado *versus* mal-informado pode refletir as diferentes posições assumidas no debate.

##### 3.3.2 Materiais

Apenas dois, entre o total de participantes (21 membros da equipe, 7 diretores/proprietários e 14 pais), consideraram os materiais, o Manual do QIAS e o Formulário de Auto-analise fáceis de entender. Aqueles que procuraram informação adicional conseguiram-na por meio de variadas fontes. Essa resposta reflete os amplos meios usados pela campanha publicitária que acompanhou a instalação do sistema de credenciamento e, também, o fato de se ter recorrido a uma empresa profissional para a produção dos materiais.

##### 3.3.3 Resultados potenciais do credenciamento

Nessa parte, pergunta-se sobre os possíveis resultados e efeitos do credenciamento na qualidade do atendimento infantil, sobre os sentimentos dos pais ao confiar a criança ao centro, sobre o planejamento de equipe (programação) e, devido a certas preocupações existentes, também sobre as condições de controle do atendimento infantil pelo Governo Federal.

Houve unanimidade a respeito do seguinte: o credenciamento teria efeito positivo na qualidade do atendimento oferecido às crianças; os pais se sentiriam bem ao mandar os filhos ao centro e melhoraria a forma como a equipe do centro planejará os programas para as crianças. Os dois entrevistados, que responderam que o credenciamento não iria provocar nenhum efeito, explicaram suas respostas, dizendo que

seus centros já haviam atingido o mais alto grau de qualidade e que, por essa razão, não era possível pensar em melhoria do padrão.

Uma série de comentários adicionais foi registrada nessa parte da entrevista. Sem exceção, todos defendiam os efeitos positivos potenciais da introdução desse sistema nacional de controle da qualidade, que viria assegurar e aprimorar a qualidade do atendimento infantil.

Um pequeno número (quatro em um total de 37 entrevistados que responderam a essa questão) expressou preocupação com a possível perda de independência de determinados centros, ao passar para o controle do Governo Federal. Duas dessas respostas foram dadas por proprietários de centros particulares e uma, por um membro de equipe de um centro comunitário. É interessante observar que houve cinco abstenções nessa questão, todas por parte de membros de equipes de centros particulares, indicando, talvez, alguma ambivalência, diante da possibilidade de que seus empregadores viessem a ler as respostas dadas.

### 3.3.4 Preocupações com o credenciamento

Foi apresentada aos entrevistados uma lista com 12 preocupações a respeito do credenciamento. A lista foi extraída de materiais que haviam circulado durante a preparação da medida de governo que introduziu o QIAS. Os resultados foram apresentados em quatro grandes categorias: controle pelo governo e custos; seleção, treinamento e objetividade dos supervisores; tempo e equidade do sistema; visita do supervisor.

Houve grande similaridade no padrão de respostas obtidas, afora a questão das diferenças entre público e privado quanto à perda de controle dos centros particulares. Perto de 60% dos entrevistados do setor privado expressaram preocupação a respeito do item "controle do governo e custos", contra 28% no setor público. Mas houve uma expressiva proximidade quanto à preocupação com o tempo que o processo exigiria (60% do setor privado e 54% do público) e, também, quanto à forma como seriam selecionados e treinados os supervisores (55% do setor privado e 47% do setor público). Houve, no entanto, um nível bem mais baixo de preocupação (25% do setor privado e 21% do setor público), quanto ao fato de o centro receber a visita de um supervisor externo.

É interessante observar que todos os sete diretores/proprietários expressaram preocupação com o tempo que o processo de credenciamento demandaria e que três dentre eles (representantes dos dois setores) se preocupavam com a visita do supervisor externo. Essas manifestações de preocupação são relevantes, uma vez que o diretor e o proprietário do centro têm a responsabilidade maior na condução do processo de credenciamento em seus centros.

### 3.3.5 "Seu próprio centro"

Todos os entrevistados relataram que os 52 princípios seriam atingidos por seus próprios centros e 72% do total insinuaram que seus centros receberiam credenciamento no mais alto nível (pelo período de três anos). Os demais foram um pouco mais cautelosos, e declararam esperar credenciamento no nível intermediário (por dois anos). Surpreendentemente, a maior parte das respostas mais conservadoras veio do setor público (diretores, membros da equipe de atendimento e pais), um possível reflexo do melhor conhecimento do que significa qualidade de atendimento infantil.

## 4. Conclusões

As respostas revelam a existência de um apoio significativo ao Sistema de Credenciamento e Melhoria da Qualidade e seu papel na garantia da oferta de um bom atendimento nos centros de tempo integral na Austrália. Parece haver um conhecimento razoável de aspectos significativos do Sistema, embora exista certa confusão e falta de informações claras e precisas a respeito da função e da seleção dos supervisores. Cabe observar que, enquanto muitos entrevistados ficaram preocupados com esse aspecto do processo de credenciamento, apenas uma pequena porção se preocupou propriamente com a visita de supervisores a seu centro.

## **Estudo 2: Tensão do profissional de atendimento e o sistema de controle de qualidade da oferta em educação infantil**

Este texto apresenta resultados de um estudo sobre níveis de tensão em membros da equipe de centros de atendimento infantil envolvidos em processos de melhoria da qualidade e credenciamento.

### *Procedimentos*

Os dados foram obtidos por meio de questionários individuais distribuídos a profissionais de centros de atendimento infantil em tempo integral de duas grandes cidades australianas. Foi conseguida uma

percentagem de respostas de, aproximadamente, 70%. Os questionários faziam perguntas referentes ao estado de tensão latente e às situações de conflito que poderiam surgir durante o processo de credenciamento, principalmente no trabalho com outros membros da equipe e com os pais. Dirigia, também, perguntas sobre o efeito causado pelo acréscimo de horas de trabalho em áreas diversas, como relações familiares, pessoais e interpessoais.

### *Profissionais de atendimento infantil*

Os diretores são os responsáveis pelo funcionamento do centro. Em algumas situações, recebem apoio administrativo de uma agência patrocinadora, porém, isso não é o habitual e, nos centros pequenos, o diretor, às vezes, trabalha boa parte do dia com as crianças. Em alguns estados australianos, para ser diretor é preciso ter trabalhado três anos como professor de crianças pequenas, mas essa não é uma exigência geral. Os encarregados de turma são responsáveis por um grupo de crianças, trabalham, em geral, em uma sala única, e contam com uma assistente não-qualificada para apoiá-los. São responsáveis pela programação em sua seção e devem ter, no mínimo, uma qualificação de terceiro grau de dois anos (*associate diploma* ou equivalente).

As assistentes não precisam ser qualificadas, mas algumas têm certificado de curso, adquirido após terem concluído o secundário, sobre atendimento infantil e/ou estudam em um dos turnos para se qualificarem como encarregadas de turma. Em alguns centros, como vimos em um estudo, alguns encarregados de turma são professores qualificados de crianças pequenas que não conseguiram encontrar emprego no setor de educação.

### *Resultados*

Algumas respostas foram selecionadas para serem analisadas e relatadas neste texto, quanto aos diferentes níveis de tensão dos três graus profissionais: diretores, encarregados de turma e assistentes. Os resultados referem-se a oito centros de atendimento infantil.

Os dados obtidos em Credenciamento do Centro de Atendimento e Níveis de Tensão da Equipe apresentam resultados Oneway ANOVA em certo número de itens referentes às três categorias da equipe: diretor (D), encarregado de turma (ET) e assistente (A). São relatados os níveis atingidos em cada item, assim como os resultados posteriores Student-Newman-Keuls para diferenças entre grupos (nível de responsabilidade). As correlações entre os itens são também relatadas.

Há uma associação claramente definida entre os níveis de responsabilidade no centro e a pressão e tensão provocadas por cada item.

1. Diretores declararam ter que empregar um número significativo de horas extras de trabalho no processo de credenciamento, muito mais alto do que o empregado por outros membros da equipe (encarregados de turmas e assistentes). Os encarregados de turma, por sua vez, dizem o mesmo com relação aos assistentes.
2. Assistentes declararam pouca ou nenhuma "tensão pessoal", "tensão com colegas" ou "efeitos negativos na vida pessoal", em contraste com as respostas obtidas, nesses mesmos itens, pelos diretores e encarregados de turmas, que apresentaram níveis expressivamente mais altos.
3. Assistentes também responderam positivamente (média = 1.9) ao item "efeitos pessoais do envolvimento", em expressivo contraste com as respostas negativas dos encarregados de turma (4.19) e diretores (4.16).
4. Nenhum dos três grupos declarou ter o processo de credenciamento provocado efeitos negativos na relação entre colegas. A média para os três grupos foi positiva (baixa), sendo dos diretores as respostas mais positivas.

### *Discussão*

O estudo revelou existirem níveis significantes de tensão, provocados pelo processo de credenciamento do centro, em encarregados de turmas e diretores. O novo sistema parece demandar um tempo de trabalho maior que o previsto, aumenta a carga-horária com tarefas de programação e responsabilidades de coordenação que parecem provocar os altos níveis de pressão e tensão apresentados.

Uma preocupação comum, expressa em grande número de respostas individuais, refere-se a "como eles vão avaliar", ou seja, preocupam-se com o tipo de credenciamento a ser conferido ao centro pelo supervisor externo. O Sistema de Credenciamento e Melhoria da Qualidade colocou uma considerável carga de trabalho adicional em uma equipe que já tem grande demanda de trabalho, no exercício de uma profissão

extenuante. Embora seja verdade que nem todos os membros da equipe profissional tenham aumentado seus níveis de tensão e carga-horária.

Os baixos níveis de tensão e carga de trabalho relatados pelas assistentes refletem de modo direto sua posição de profissional não-qualificado e as diferentes expectativas e demandas de trabalho que lhe são dirigidas.

O estudo apontou, também, algumas áreas que precisam ser pesquisadas, como a demanda por maiores informações junto a sistemas consultivos e de apoio; a presença de indicadores de tensão por períodos maiores; as expectativas existentes e os resultados alcançados.

### Credenciamentos de Centros de Atendimento Infantil e Níveis de Tensão na Equipe

#### Efeitos da Tensão em Profissionais com Diferentes Níveis de Responsabilidade

Item	Assistente (A)	Encarregado de Turma (ET)	Diretor (D)	Peso
Efeitos na vida familiar (1 = Zero a 4 = Considerável)	1,14 0,36	2,95 1,34	3,13 1,13	F= 13,34, df(2,38), .0000 entre grupos SNK(0,5) A-D, A-ET
Tensão pessoal e ansiedade (1 = Zero a 5 = Extremo)	1,57 0,85	3,21 1,27	4,00 0,93	F= 15,28, df(2,38), (.XXX) entre grupos SNK(0,5)A-D, A-ET
Sentimentos quanto ao envolvimento (1= Positivo a 5= Alta tensão)	1,93 1,38	4,16 1,61	4,13 1,13	F= 10,74, df(2,38), .0002 entre grupos SNK(0,5)A-D, A-ET
Tensão com colegas (1=zero a 4=Alta tensão)	1,07 0,27	2,48 1,26	2,37 1,30	F= 17,97, df(2,38), 0013 entre grupos SNK (0,5) A-D, A-ET
Relações com colegas (1= positivo a 5= negativo)	2,36 0,63	2,67 1,08	1,75 0,71	F= 3,00, df(2,37), NS entre grupos SNK (0,5) ET-D
Horas extras dedicadas ao credenciamento (1=20 horas a 5= 100 horas)	2,00 1,08	3,17 1,46	4,37 1,19	F= 8,53, df(2,36), 0009 entre grupos SNK(0,5) A-ET, A-D, ET-D

A pontuação acima refere-se à média e ao desvio padrão de cada escala.

As classes são indicadas por itens.

### Bibliografia

- BURDON, B. E. & BURDON, J. M. (1994) *Legislation for quality child care in Austrália*. Paper presented at the workshop Public policy, public need and varieties of nonparental care. National Institute of Day Care Centres. Budapest, 3-6 July.
- BURDON, J. M. (1991) *Accreditation of centres: A charter of quality*. In M. Gold, L. Foote, & A. Smith. (Eds.), *The impact of policy change: Proceedings of the Fight Early Childhood Convention*. Dunedin. N. Z : Conference Committee.
- HARMS, T. & Clifford. R. (1982) *Assessing preschool environments using the Early Childhood Environments Rating Scale*. *Studies in Educational Evolution*. 8 (3) 2161-269.
- KELLY, J. (1992) *Voluntary accreditation: The New South Wales Experience*. *Australian Journal of Early Childhood*, 17(1) 10-16.



- McCRAE, N. & Piscitelli, B (1989) *Voluntary Accreditation of Early Childhood Programs in Queensland*.  
Brisbane: Brisbane College of Advanced Education.
- NATIONAL Childcare Accreditation Council (1993) *Quality Improvement and Accreditation System*.  
Canberra: AGPS.
- WANGMAN, J. (1992) *Child Care Accreditation-Confronting the Issues*. *Impact*, 22 (3) 12-13.
- WANGMAN, J. (1992b) *Standards for an Australian program accreditation system: A review of program evaluation models*. *Australian Journal of Early Childhood*, 17(1) 4-9.
- WANGMAN, J. (1994) *Accreditation of childcare centres*. *Every Child*, 1, Winter 10-23.

## ANEXO 1

### *Um estudo de caso*

Este breve estudo de caso relata as experiências de um pequeno centro comunitário de atendimento infantil (40 vagas), um dos primeiros, na Austrália, a participar do processo de credenciamento. Não se trata de nenhum dos centros avaliados nos estudos anteriores. O relato que faremos baseia-se em entrevista feita com o diretor do centro por dois dos autores do estudo.

"O credenciamento é um processo que consome muito tempo e envolve muito o pessoal, além de ser um sério compromisso profissional. Como diretor, tive que dirigir o processo, do início até agora, três meses depois de termos recebido o Certificado de Credenciamento. Preciso manter o moral e o entusiasmo da equipe, após o grande compromisso que assumimos. Temos a sorte de ser um centro pequeno e de termos mantido uma equipe estável durante todo o processo, o que foi ótimo, porque eu soube que nos centros onde houve mudanças na equipe surgiram dificuldades."

"Começamos nosso trabalho no centro antes mesmo do credenciamento ter sido introduzido oficialmente, no início de 1994. Quando o material oficial ficou disponível, formamos nossa Comissão de Credenciamento, um grupo forte e entusiasmado que formei atraindo pais da Comissão Administrativa e pessoas-chaves da equipe. Eu me dispus a vender a idéia de credenciamento aos pais, insistindo em que eles tinham que participar do processo, pois seriam os beneficiados, além de frisar a importância do reconhecimento da qualidade do atendimento daqui. Disse que o processo criava condições para conseguirmos melhorar o centro e que iria ajudá-los a tomar decisões baseadas em melhores informações sobre atendimento infantil. Sabíamos que nos esperava um trabalho grande, mas não nos preocupava o fato de estar ou não à altura dos padrões nem a necessidade de melhorar. Foi muito importante termos tido essa atitude no início."

"Encontrar tempo para reuniões e mais reuniões se tornou um problema, porque o sindicato insistia que era uma questão de manter o compromisso com o trabalho e que nada que se referisse ao credenciamento deveria ser feito nas horas de expediente. Isso significou aumento de despesas, porque tive que contratar pessoal para substituir os que participavam das reuniões e pagar as horas gastas em reuniões realizadas fora do centro e do horário regular de trabalho. No geral, eu diria que o credenciamento envolveu três quartos do meu tempo de trabalho, além das horas em que cobri a equipe, para que pudessem fazer suas observações, ler seu material, desenvolver seus planos de ação etc. Eu registrei em detalhes tudo o que fizemos. Considero muito importante ter bem registrado o que acontece nas reuniões, os procedimentos adotados e tudo o mais, para que seja fácil examinar as decisões tomadas e avaliar os progressos que estão sendo feitos."

"Outra coisa que fizemos foi, logo depois de ter completado a primeira parte da auto-análise, começar a definir nossos objetivos para a etapa seguinte e nosso alvo para o credenciamento. A primeira parte nos permitiu ver qual a nossa situação e identificar os princípios que precisavam ser aprimorados. Entre eles estava a programação, que reconhecemos estar precisando de maior detalhamento. Percebemos, também, que devíamos ser mais explícitos em nossas avaliações. Isso já estava claro em nossas cabeças, mas precisava ser escrito."

"Naquele momento, já havíamos decidido que era melhor pretender um credenciamento por dois anos do que por três: isso significava que havíamos reconhecido que nove princípios exigiam nossa atenção para que fossem aprimorados. Alguns deles já estavam funcionando em algumas partes do centro em nível "alto"; em outras, em nível "bom"; mas, em algumas, era apenas "básico". O que tínhamos que fazer era nivelar por cima todas as seções do centro. Essa era uma tarefa delicada, porque precisávamos evitar que algumas seções se sentissem melhores que outras. Estabelecemos o princípio de que o centro é que seria credenciado e não determinadas seções."

"Assim, depois da primeira parte, tivemos que traçar uma série de planos de ação: alguns para a seção de crianças de um ano, outros para os de idade intermediária, outros para o pré-escolar, e outros, ainda, para

todas as seções. Tive que vender isso como sendo bom para todos nós do centro, já que todos seríamos credenciados. Se a equipe estava envolvida no desenvolvimento de planos de ação, isso significava que eram dela as decisões e, também, a recompensa de poder constatar as melhoras que seus esforços haviam produzido."

"Uma tarefa maior, trazida pelo processo de credenciamento, foi o estabelecimento de uma política de desenvolvimento. Precisávamos cerca de 30 políticas para cobrir todas as exigências do processo. Desenvolvi a maior parte delas eu mesmo e apresentei-as à Comissão Administrativa para que fossem ratificadas. Tínhamos esboços das várias políticas em exposição na área de entrada, para que outros pais lessem e fizessem seus comentários, enquanto ainda estavam em fase de implantação. Tudo isso levou muito tempo, porque eram muitas políticas a serem desenvolvidas."

"No entanto, foi um exercício muito útil, porque nos fez conscientes, como centro, de uma série de questões relativas à qualidade do atendimento infantil. Se não fosse o processo de credenciamento, possivelmente, não teríamos desenvolvido essas questões ou, sequer, pensado nelas. Recebi muito apoio do meu círculo de amigos, outros diretores de centro que estavam na mesma posição que eu, era uma situação comum a nós todos. Comecei a desenvolver as políticas, mesmo antes da primeira parte, mas a consulta aos pais e o endosso das políticas traçadas pela Comissão Administrativa, formada, principalmente, por pais, levou muito tempo."

"O envolvimento e a participação dos pais foi também algo que cresceu durante o processo de credenciamento. O levantamento feito junto a eles, na primeira parte, voltou com muitas respostas "eu não sei" às perguntas sobre o centro, suas políticas e seus programas. Havia, também, muitos comentários positivos a respeito da equipe e dos alimentos. Foi por causa das respostas que comprovavam falta de informação que decidimos criar um boletim informativo sobre o credenciamento, para que os pais se mantivessem informados sobre o que estava acontecendo e o que precisava ainda ser feito, sobre os planos de ação e a forma como iríamos realizar as melhorias, antes da segunda parte do processo."

"Compilamos *folders* para cada seção, destinados aos pais e a outros visitantes, e, também, para oferecer ao supervisor uma visão instantânea da seção. Como resultado desse trabalho, os pais ficaram muito mais informados e responderam com muito poucos "eu não sei", no levantamento da segunda etapa, além de demonstrarem ter percebido uma série de melhoras que foram realizadas."

"Completamos nosso trabalho de melhoria e aprontamos a documentação final em 7 de outubro do ano passado, quando mandamos os papéis para o Conselho de Credenciamento. Recebemos a visita de nosso supervisor em 19 de dezembro e o credenciamento de nosso centro foi confirmado, tendo passado pelos moderadores em 23 de fevereiro deste ano. Como somos um centro pequeno, a supervisora passou apenas um dia conosco. Isso nos deixou bastante desapontados, depois de todo o trabalho que tivemos. Parecia que ela não tinha lido todas as nossas políticas nem visto todo o trabalho que tinha sido realizado, mas foi uma satisfação saber que havíamos atingido nosso objetivo. Em minha avaliação sobre a supervisão, comentei o pouco tempo de que dispunha a supervisora e o Conselho de Credenciamento tomou conhecimento disso."

"Como disse antes, a tarefa agora é manter o entusiasmo da equipe e o compromisso com os padrões, agora que atingimos nossos objetivos. Mas estamos tomando medidas para isso e vai funcionar. Devo dizer, como conclusão, que a coisa toda foi muito proveitosa. Nós todos aprendemos muito sobre qualidade de atendimento infantil, sobre trabalho em equipe e sobre como negociar mudanças. Tivemos sorte em ter uma equipe estável durante todo o processo e recebemos muito apoio do NCAC desde que começamos, embora algumas vezes a informação fosse um pouco confusa e precisasse ser esclarecida. Os primeiros seminários que eles organizaram não foram de muita utilidade, porque não transmitiram informações e diretrizes sobre como se desenvolveria a coisa toda. Talvez porque tudo fosse muito novo para eles também, mas acho que deveria ter havido maiores informações nesse estágio."

"Estou contente por termos passado por tudo isso. Foi difícil ser um dos primeiros centros a passar pelo credenciamento, mas tenho certeza que será mais fácil da próxima vez, se as pessoas pararem de me telefonar para perguntar como devem fazer as coisas."

# Narrativa e letramento

26

**MINICONFERENCIA**

Expositor:  
Eduardo Calil de Oliveira

Coordenação:  
Eliane Minquez

Ao ser gentilmente convidado para esta miniconferência, fiquei pensando em como contribuir e estabelecer interlocução produtiva com vocês e como abordar e relacionar dois conceitos tão complexos como os que o tema propõe.

Poderia dar um tratamento teórico ao assunto, mas preferi discuti-los procurando articulá-los com a prática escolar, na medida em que, acredito, a maioria das pessoas aqui presentes deve ter algum tipo de vínculo com o cotidiano da escola.

Talvez este caminho seja mais difícil, pois pretendo evitar algumas simplificações que corremos o risco de fazer, ao falar da prática do professor ou das situações interativas presentes na sala de aula. Também espero conseguir escapar da visão maniqueísta que uma exposição de atividades costuma apresentar, reduzindo-a a rótulos como "faça assim" ou "não faça assim".

Meu objetivo é mostrar um modo de funcionamento da linguagem em que os sujeitos são colocados e se significam através dele. Farei isto a partir de uma análise entre o que venho discutindo em torno da noção de "letramento" (Calil, no prelo) e aquilo que estou chamando de "prática de textualização" (Calil, 1995a). Em outras palavras, minha apresentação, hoje, procurará estabelecer relações possíveis entre o "letramento emergente" e o "processo de produção de texto".

Para isto, vou utilizar algumas situações que integram o banco de dados que faz parte do projeto de pesquisa "Práticas de Textualização na Escola: relações entre a criança e a linguagem escrita", coordenado por mim e financiado pelo CNPq.

Em trabalho em que discuti o que era próprio da linguagem na noção de letramento, procurei entender esta noção com um aspecto do interdiscurso (Pêcheux, 1975), o que estaria relacionado a um certo tipo de circulação de enunciados ou de universos discursivos (universos de sentido, de significação). Esses enunciados ou constelação de enunciados seriam postos em circulação através de práticas discursivas que instauram as possibilidades do dizer (Pêcheux, 1983). É nesse sentido que se pode afirmar que não se fala qualquer coisa em qualquer lugar. Aquilo que se diz, está, em parte, determinado pelas condições de produção do dizer e pelo processo sociohistórico de constituição do sentido.

O que a literatura tem definido como "fala letrada" seria, segundo esta perspectiva, o efeito deste atravessamento da escrita no sujeito, efeito que poderia ser relacionado ao seu modo de inscrição na linguagem marcada pela escrita. O "saber" da criança, antes de saber ler e escrever, não estaria relacionado a uma atitude, não seria um comportamento nem um conhecimento lingüístico do qual a criança faria uso, mas um modo de funcionamento no qual o sujeito é significado e atravessado por uma linguagem inscrita em um universo de enunciados letrados.

Um exemplo deste funcionamento lingüístico-discursivo, em que há um "saber" do discurso escrito marcado na fala da criança, pode ser extraído do vídeo "Creche & Letramento" que será apresentado e debatido amanhã.

Juliana, uma garotinha de três anos e meio, reconta a história da "Branca de Neve e os sete anões" para outras crianças, em uma pré-escola. Mostrando o livro para toda a classe, ela diz:

Fragmento 1

Juliana: "- E também... porque o caçador... porque a maçã envenenada *deu pra ela a bruxa... só que tivia* uma madrastinha bem feiosinha."

Juliana, ao contar, no final da história, o que acontece no encontro da Branca de Neve com o príncipe, diz:

Fragmento 2

Juliana: "- E também... o príncipi des-ceu do cavalo ... deu um *beijo de amor... felizes pra sempre.*"

No primeiro momento, Juliana, ao descrever o encontro da bruxa com a Branca de Neve, diz "deu pra ela a bruxa" e, logo em seguida, "só que tivia uma madrastinha...". Como já mencionei, estes dois enunciados poderiam ser caracterizado como "fala letrada", que aqui interpreto como um certo modo de inscrição do

sujeito na linguagem. A inversão entre "deu pra ela" e "a bruxa" parece indicar que este "outro modo de falar" (Lemos, 1992) está significado, não por uma prática interacional, mas por um universo discursivo que aí circula e a constitui.

Talvez o mesmo possa ser afirmado quando a criança diz "e também... o príncipi des-ceu do cavalo ... deu um beijo de amor... *felizes pra sempre*" na medida em que há marcas da escrita já estabilizadas nas possibilidades do dizer.

Mas o que dizer do enunciado *"só que tivia uma madrastinha bem feiosinha"*? Há aí uma estabilização de enunciados possíveis? Provavelmente, Juliana faz referência ao fato de a bruxa ser a própria madrasta da Branca de Neve. Mas, em seu enunciado, há a entrada de algo inesperado, que provoca um certo estranhamento, materializado na forma *"tivia"* - que parece estar no lugar de alguma outra coisa como, por exemplo, "havia", "tinha", "era", "via". Juliana parece estar marcada por uma gama de possibilidades de enunciados, colocados em funcionamento a partir de certas práticas de textualização que trazem um universo letrado. A expressão "tivia" parecer estar relacionada ao que Claudia Lemos (1995) vem definindo como "liberdade das combinações" ou "imprevisibilidade" constitutiva da língua.

Não podemos esquecer que há aí um processo de significação. As práticas discursivas que envolvem a escrita irão constituir um modo de inscrição do sujeito na linguagem, modo mais ou menos marcado por esse funcionamento da escrita.

A emergência dos enunciados discutidos acima mostra o quanto esta criança está marcada por tal funcionamento. A imprevisibilidade do "tivia" traz em sua latência enunciados que fazem parte do universo letrado.

A descrição e a análise de outra prática de textualização, relacionada à produção de narrativa, pode ajudar-nos a entender melhor este atravessamento do discurso escrito na fala da criança.

Vou mostrar uma parte da transcrição de um episódio em que a professora de crianças de três a quatro anos está fazendo, junto com a turma, uma reescrita coletiva da história "A Bela Adormecida". Ela está em roda, escrevendo em uma cartolina a história que as crianças contam e ditam.

### Fragmento 3

Prof.: "- O que que aconteceu nesta festa?"

André: "- A bruxa jogou um feitiço."

Prof.: "- Jogou um feitiço?"

Rodrigo: "- Não. Ela não foi convidada... daí... aí falou assim... Você espetará o dedo no fuso e morrerá. Aí... a... a... a velha falou assim... é... ela não vai morrerá, ela vai dormir a cem anos."

Prof.: "- Isso mesmo. Então deixa eu escrever aqui. (LENDO O ÚLTIMO TRECHO QUE ESCREVEU.) Então, quem não tinha sido convidada?"

Rodrigo: "- A fada má."

Felipe: "- A bruxa."

Prof.: "- A fada má ou a bruxa?"

Estéfani: "- A bruxa."

Prof.: "- A bruxa era a fada má, ne? No livro tava fada má. Dá na mesma. Vamos colocar fada má. (ESCREVENDO) A fada má..."

Bruno: "- Deixou o rei e a rainha em brandos."

Prof.: "- Em prantos? (RINDO) A fada má... que que ela fez mesmo?"

André: "- Jogou um feitiço..."

Prof.: "- (ESCREVENDO) ...jogou..."

Criança: "- ...um feitiço..."

Prof.: "- ...um feitiço... em quem?"

André: "- Na Bela Adormecida."

Rodrigo: "- Quando ela cresceu."

Prof.: "- ...um feitiço... na prin... Vou escrever na princesa porque aqui eu já escrevi 'Bela Adormecida'... senão fica repetindo muitas vezes. (RELENDO O QUE ESCREVEU) A fada má jogou um feitiço na princesa..."

Ricardo: "- Aurora..."

Bruno: "- Não... é... é... nu rei e na rainha."

Rodrigo: "- Não. Não..."

Prof.: "- Foi no rei e na rainha? Ou foi na princesa que ela jogou o feitiço?"

Bruno: "- No rei e na rainha."  
 Rodrigo: "- Na princesa."  
 Prof.: "- Foi na princesa, ne?"  
 Criança: "- E uu... como picou o dedo?"  
 Prof\*: "- Calma aí. Vai chega lá. (LENDO) A fada má jogou um feitiço na princesa. Por que ela... por que que ela jogou o feitiço?"  
 Bruno: "- Não era... ela deixou o rei e a rainha em prantos."  
 Prof\*: "- A gente vai escrever também. ...deixou o rei e a rainha em prantos (LENDO) A fada jogou um feitiço na princesa... e o que ela falou? Rodrigo, repete para mim que eu não me lembro o que cê falou. (LENDO) A fada má jogou um feitiço na princesa..."  
 Rodrigo: "- Não. É... é... você espetará o dedo e morrerá."  
 Bruno: "-... no... fuso de uma roca..."  
 Rodrigo: "- Roca..."  
 Prof\*: "- (ESCREVENDO) ... você espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá (...) (LENDO) Você espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá."  
 Rodrigo: "- Aí... Aí... Aí... o rei falou assim vai queimar todos os fusos."  
 Prof\*: "- Deixa eu escrever o que o Bruno tinha falado antes. O rei e a rainha ficaram em..."  
 Bruno: "- ...prantos."  
 Prof.: "- (ESCREVENDO) O rei e a rainha... ficaram em prantos. Aí, o que o rei fez, Rodrigo?"  
 Rodrigo: "- Mandou... é... é... queimar todos os fusos da roca."  
 Prof.: "- Da roca? Todos os fusos..."  
 André: "- Do reino."  
 Prof.: Todos os fusos do reino. (ESCREVENDO) O rei mandou queimar todos os fusos do reino. E daí Felipe, quem apareceu?"  
 Felipe: "- A velha má."  
 Prof.: Já? Péra. Deixa eu lê pra vocês como está ficando."

Peço desculpas pela longa transcrição, mas ela se faz necessária para podermos analisar, não somente a fala dos alunos, mas também como a professora conduz a atividade de produção de texto e que tipo de intervenção faz.

Este episódio que irei analisar, salienta a relação que estou querendo fazer entre a noção de letramento e a prática de textualização.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que aquilo que as crianças dizem já traz as marcas de um funcionamento da escrita. Podemos observar isto quando Bruno diz "em brandos"

Bruno: "- Deixou o rei e a rainha *em brandos*"  
 Prof.: "- Em prantos? (RINDO) A fada má... que que ela fez mesmo?"

A expressão "*em brandos*" presente neste enunciado parece indicar um uso sem análise, pelo qual a criança retoma um fragmento da história, referente ao modo como o rei e rainha ficaram após o feitiço da fada má. Esta expressão é marca do discurso escrito no qual se inscreve um modo de dizer e constitui a posição discursiva daquele que narra/escreve. Deste lugar, as relações entre as modalidades orais e escritas parecem se dar por um processo de inscrição do sujeito na linguagem. O fato de surgir "em brandos" na fala de Bruno aponta novamente para esta presença da escrita na oralidade e também para a imprevisibilidade da língua. A análise seguinte ajuda a entender melhor esta questão.

Rodrigo: "- Não. Ela não foi convidada... daí... aí falou assim... Você espetará o dedo no fuso e morrerá. Aí... a... a... a velha falou assim... é... ela não vai morrerá, ela vai dormir a cem anos. "

O que faz com que Rodrigo diga "*ela não vai morrerá*"? Parece haver aí a concorrência de vários enunciados latentes (Lemos, 1992). Enunciados pertencentes à modalidade oral e à modalidade escrita estariam entrando em relação no modo como a criança fala.

Explicando um pouco mais. As formas verbais que se compõem pela relação entre um verbo auxiliar ("ir") e um verbo principal ("morrer"), quando se referem a um futuro próximo ("ela vai morrer"), estão bastante consolidadas na oralidade.

O uso da forma "morrerá" está presente no livro e corresponde à fala da personagem "bruxa má". Este é um modo de conjugação verbal mais próximo da linguagem escrita.

Esses significantes entram em relação na medida em que circulam em processos discursivos marcados por um discurso letrado. A forma do verbo na linguagem oral ("ela não *vai morrer*") cruza-se com o futuro do verbo na forma escrita ("ela não *morrera*").

Vale lembrar que as crianças estão ditando a história para a professora. "Morrerá", que pertence a esse universo discursivo, entra no lugar de "morrer", imprimindo assim a marca da escrita na oralidade.

Logo em seguida, quando Rodrigo diz "*ela vai dormir a cem anos*", ocorre também um funcionamento semelhante ao apontado acima. O sujeito está significado neste modo de funcionamento em que os elementos estabelecem relações de diferença. Há uma espécie de fusão entre diferentes expressões. Concorrendo sob o enunciado "Ela vai dormir a cem anos", podemos identificar pelo menos três outros enunciados:

"Ela vai *dormir* por cem anos."

"Ela vai *dormir* até cem anos."

"Ela vai acordar daqui *a* cem anos."

A fala letrada que marca os enunciados analisados parece ser efeito da inserção do sujeito em um universo discursivo que o funda. Essas relações não são dadas fora da linguagem. Ao contrário, elas estão constituídas na e pela linguagem através das práticas discursivas que a significam.

Por outro lado, esse episódio tem que ser diferenciado do anterior, na medida em que há, aqui, a produção de um texto escrito. Diante disso, temos uma professora que escreve e crianças que ditam o que pode ser escrito. Precisamos, então, entender melhor o efeito que a produção de texto tem sobre a professora e as crianças.

Vejam que a professora não escreve qualquer coisa que as crianças digam. Ela procura organizar, estruturar o que está sendo dito à maneira da escrita, fazendo com que as crianças reformulem o que estão dizendo ou elaborem a continuação da história, permitindo, assim, que signifiquem um modo de funcionamento do discurso escrito.

Isso pode ser ilustrado com a pergunta do professor "o que é que acontece nesta festa?" ou quando diz que vai escrever que a bruxa jogou um feitiço "na princesa", porque já havia escrito 'Bela Adormecida' antes.

Outro momento que exemplifica como a professora vai significando o processo de produção de texto para os alunos pode ser encontrado no seguinte trecho do fragmento:

Criança: "- E uu... como picou o dedo?"

Prof.: "- Calma aí. Vai chega lá. (LENDO) A fada má jogou um feitiço na princesa. Por que ela... por que que ela jogou o feitiço?"

Bruno: "- Não era... ela deixou o rei e a rainha em prantos."

Prof\*.: "- A gente vai escrever também. ...deixou o rei e a rainha em prantos. (LENDO) A fada jogou um feitiço na princesa... e o que ela falou? Rodrigo, repete para mim que eu não me lembro o que você falou. (LENDO) A fada má jogou um feitiço na princesa..."

Rodrigo: "- Não. É... é... você espetará o dedo e morrerá."

Bruno: "-... no... fuso de uma roca..."

Rodrigo: "- Roca...\*"

Prof.: "- (ESCREVENDO) ... você espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá (...) (LENDO) Você espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá."

A professora inicialmente detém a criança, afirmando que o modo como ela picou o dedo deve ser explicado mais tarde. Ela relê o texto, situando-as em relação ao momento em que havia parado de escrever. Trata-se de algo diferente das intervenções que ocorrem em uma recontagem oral. A professora marca fortemente que o que está escrito é que vai determinar o que deve ser colocado a seguir. O caráter de permanência da escrita impõe a retomada, que parece ser de uma natureza específica e distinta da oralidade.

A retomada do que já foi escrito também é um movimento fundamental no processo de produção. Ao fazê-lo, a professora não está apenas "lembrando" o que já foi escrito, para escrever o que ainda "falta". Ela está significando um funcionamento que é constitutivo do ato de escrever.

Isto se repete em vários outros momentos do fragmento. As colocações que a professora faz, como "por que que ela jogou o feitiço?" e "a fada jogou um feitiço na princesa... e o que ela falou?", além das constantes

retomadas da escrita do texto, permitem que as crianças organizem, não só a seqüência dos fatos presentes na narrativa, mas, principalmente, o modo de colocar estes enunciados pouco precisos e dispersos na forma da escrita e dentro de uma unidade de sentido.

O último turno deste fragmento exemplifica muito bem isto que estou querendo dizer. A professora organiza na forma escrita o fragmento "você espetará o dedo no fuso de uma roca e morrerá", dando continuidade ao que já havia feito e retomando o que Bruno e Rodrigo haviam enunciado.

No entanto, a interpretação dada a este diálogo deve ter como base teórica uma concepção que escape da idéia de individualidade. A partir dela poderia se supor que a professora estivesse fora deste funcionamento, não marcada por este processo de significação. Não acredito que isto seja possível. Se entendemos este processo enquanto um funcionamento lingüístico-discursivo, devemos considerar que a professora também é efeito disto.

Conforme afirma Lemos (1995), o outro é

"efeito de funcionamento lingüístico-discursivo, que lhe permite interpretar a criança. A saber, colocar a criança - sua fala, gesto, olhar, movimento - num texto, ainda que o efeito dessa interpretação não seja previsível e se dê a ver apenas a posteriori - na fala, no gesto, na relação da criança com o "mundo de objetos". (Lemos, 1995:24)

Não podemos esquecer que Lemos está tratando da aquisição de linguagem em crianças bem menores do que estas. No caso analisado, Bruno e Rodrigo já estão significados de alguma forma nesse funcionamento. Porém, o fato de se escrever a história traz outros tipos de restrições ao que se diz, o que possibilitará uma outra relação da criança com o texto.

É nessa relação, interpretada aqui como constitutiva do processo de letramento, que o escrever parece ressignificar a posição do sujeito na língua.

Para mostrar essa outra relação ou essa mudança de posição do sujeito, gostaria de analisar um episódio em que duas crianças, de mais ou menos seis anos, e cursando o último ano da Pre-escola, estão escrevendo, conjuntamente, uma "história inventada". Esses dados foram coletados para meu trabalho de doutorado em que discuti a questão da autoria em crianças dessa idade. Uma análise mais detalhada pode ser encontrado no texto "Ao sabor dos títulos: uma releitura lingüístico-discursiva da noção de coerência" (Calil, 1995b), publicado no livro *A Criança e seu Desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*.

No fragmento abaixo, retirado da prática de textualização em que Isabel e Nara escrevem a história "Os três Todinhos e a Dona Sabor", elas estão discutindo como deve ser o título da história e o nome da personagem, mãe dos todinhos.

#### Fragmento 4

<sup>1</sup>ISABEL: "- (ESCREVENDO) ...to-di-nhos... (LENDO.) ...os três...todinhos e a..."

<sup>2</sup>NARA: "- ...e a saborosa..."

<sup>3</sup>ISABEL: "- (RINDO.) ...e a saborosa?...e a saborosa, ne? (IRONICAMENTE.) ... a gente come ela. E a dona sabor, ô. (RINDO.)"

<sup>4</sup>NARA: "- ...sabor é homem?"

<sup>5</sup>ISABEL: "- ...saborosa?... saborosa?... E a do-na! Não é o do-no! É dona saboro-sa... não! Sabor! A dona sabor! (RIEM.)"

NARA: (RINDO.)"- ...sabor..."

<sup>7</sup>ISABEL: "- ...um nome de mulher e um nome de homem."

<sup>8</sup>NARA: "- Tá bom, vai... sabor... um nome de homem num nome de mulher."

<sup>9</sup>ISABEL: "- (ESCREVENDO.) ...e a dona..."

<sup>10</sup>NARA: "- ...saboroso."

"ISABEL: "- ...saboro... não. Não é saboroso. Saboro-so."

<sup>2</sup>NARA: "- ...então... (ISABEL RINDO E TERMINANDO DE ESCREVER O TÍTULO DA HISTÓRIA "OS TREIS TODINHOS E A DONA SABOR".)"

O que acontece neste momento parece ser diferente do que se passa nos fragmentos anteriores. Aqui, Nara insiste na denominação "a saborosa" ("Nara), provavelmente por diversas razões. Uma pode ser pelo fato de a personagem ser mulher ("mãe") e seu nome "a saborosa" responder à sistematicidade da língua, isto é, às regras de concordância nominal.



Mas, talvez, haja uma razão relacionada ao termo "dona", que havia surgido no fragmento anterior (<sup>8</sup>Isabel), e que parece exercer efeito sobre Nara. Esse efeito encontra-se refletido na sua pergunta "...sabor é homem?" (<sup>4</sup>Nara). Pois, se for "homem", como pode ser escrito junto a "dona", que é "mulher"? Neste sentido, no nível do sintagma, seria mais "coerente" dizer "dona saborosa". Coerência minada, se se levar em conta as relações discursivas em jogo entre o termo "saborosa" e suas possíveis articulações.

Isabel está sob outro efeito do mesmo termo. Para ela, parece que "saborosa" pertence a um "domínio discursivo"<sup>217</sup> que não pode ser atualizado no nome do personagem "mãe". Ao falar ironicamente "...a gente come ela.", Isabel estaria tentando dizer que "saborosa" é atributo ou "qualidade das coisas que se comem" e não de "pessoas" como "nomes".

Tal interpretação pode ser confirmada pelo que diz em momentos subseqüentes, respondendo, primeiro, à insistência de Nara : "- ...Tá bom, saborosa... então, a sente come ela?". E, depois, ao pesquisador: "- Ah, por que., a gente come ela? É porque ela tem vários sabores... tem... tem de chocolate, tem de creme e tem de morango. E... porque eles são... eles são... os todinhos são... os... de chocolate... mas só que a todinha é de..."

Apesar da resposta de Isabel não ser muito precisa, tropeça nas palavras ao tentar explicar porque não pode ser "dona saborosa", sua "pergunta-resposta" presente nos dois momentos ("a gente come ela?") talvez possa ratificar a interpretação que fiz acima. Isabel, na verdade, resiste, porque não admite a possibilidade de se "comer" a personagem, pois "saboroso(a)" é somente "aquilo que se come" (quando falei em domínio discursivo, estava me referindo exatamente a isso). Saborosa(o) remete àquilo que tem gosto, que é agradável, reconhecível como qualidade e particularidade de algo e, por isso mesmo, faz parte de uma outra região de sentidos.

Esta determinação do sentido de "saborosa" sobre Isabel parece atuar como um signo congelado, imóvel, dado no processo histórico que o constituiu.

Mas, além dela negar esse nome para a personagem, outros fatores parecem estar causando esse impedimento. Um destes fatores pode ser interpretado se tomarmos como referência a formação discursiva na qual se inserem as relações familiares.

O nome da personagem "mãe", que reúne os "sabores" de seus filhos, tem que ser genérico, neutro. "Sabor" é uma propriedade da mãe ("Toddy"/alimento) e dos seus filhos. Nesse sentido, pode-se pensar que "sabor" funcionaria como uma espécie de sobrenome que preservaria algum tipo de relação entre a mãe e os filhos.

Além disso, não se poderia deixar de considerar que outras relações entre os termos podem estar mobilizando outras formações discursivas, a saber, o fato de ser mãe e o pronome de tratamento "dona". Por que "desaparece" do título grafado a palavra "mãe"? Não poderia a história chamar-se "Os três Todinhos e a Mãe Sabor"? A substituição de "mãe" por "dona" não indicaria, de certo modo, uma relação entre "mãe" e um universo imaginário em que se insere a mãe/dona-de-casa? O nome "Dona Sabor" não estaria inscrevendo a personagem nesse lugar, produzindo, assim, um efeito de unidade?

Porém, a força da articulação entre "dona" e "sabor" rompe, por um instante, o impedimento de Isabel. As relações gramaticais entre "dona" e "saborosa" parecem fazer com que ela se traia ao dizer em <sup>5</sup>Isabel "-... E a do-na! Não é o do-no! É dona saborosa... não! Sabor! A dona sabor! ".

Esta escorregada de Isabel não indicaria a relação tensa e indissociável entre uma imposição da ordem da língua, na medida em que se faz concordância entre "dona" e "saborosa", e algo que "fala além dela" do ponto de vista discursivo?

Por outro lado, a relação entre "dona" e "sabor" parece comportar dois paradoxos. O efeito produzido em Isabel por esta articulação permite supor, nesse momento, duas categorias postas lado a lado (<sup>7</sup>Isabel): "-...um nome de mulher e um nome de homem.". Mas, para Nara, a articulação não é tão tranqüila assim (Nara): "- Tá bom vai... sabor... um nome de homem num nome de mulher". Pode-se entender que o nome da personagem - "Dona Sabor" - produz um efeito aparentemente contraditório, por ser o nome da mãe (mulher) e, ao mesmo tempo, um nome de homem: Sabor.

O movimento dessas crianças na relação com o texto aponta para diferentes posições discursivas que ocupam no seu modo de inscrição na linguagem. Vejam que na discussão elas são confrontadas, tanto com as possibilidades de nomeação que as "regras" da língua oferecem, quanto com o efeito de sentido que o

O termo "domínio discursivo", como tem sido pensado por Lemos (1992), tem um certo caráter temático, no qual determinadas palavras circulam em universos discursivos delimitados, como no caso, por "relações culinárias/alimentícias". Este *caráter temático* visa possibilitar uma diferenciação do que se está entendendo por "formações discursivas", isto é, por regiões de sentido que têm um caráter estrutural.

nome produz. Esse movimento revela uma mudança na relação com a linguagem, na medida em que é a própria língua que se volta sobre elas, deslocando-as e fazendo-as ressignificar aquilo que dizem. Talvez possamos dizer que esse processo de letramento, constituído através da narrativa ficcional, é redimensionado com o advento das práticas de textualização. O escrever parece colocar em jogo uma outra relação do sujeito com a linguagem. Isto não se dá de forma casual, nem espontânea, nem depende do amadurecimento cognitivo da criança. O que nós temos aqui é um funcionamento significado através da "história da relação da criança com os textos em que sua fala, gesto, movimento e presença foram interpretados" (Lemos, 1995:26) pelo outro, enquanto representante deste funcionamento lingüístico-discursivo e, depois, pela própria criança aí inscrita.

### **Bibliografia**

- CALIL, E. (1995a) *Autoria: (e)feitos de relações inconclusas [um estudo de práticas de textualização na escola]*. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp.
- CALIL (1995b) Ao Sabor dos títulos: uma releitura lingüístico-discursiva da noção de coerência. In: Zilma de M. Ramos de Oliveira (org.) *A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez (131-159).
- CALIL, E. (no prelo) Letramento: uma questão de linguagem ou interação?. *Revista Leitura*. Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Letras.
- LEMOS, e. T. G. (1992) Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum, 1*, 1992 (121 -135).
- LEMOS, e. T. G. (1995) Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje, 102*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995 (9-28).
- PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.
- \_\_\_\_\_, (1983) *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

# Hábitos e modelos na formação da criança

**27**

MINICONFERÊNCIA

Expositor:  
Maria Victoria Peralta

Coordenação:  
Armando Euceda

## SISTEMAS DE CRIANZA EN AMERICA LATINA. ANÁLISIS DE ESTUDIOS REALIZADOS Y SUGERENCIAS PARA SU CONTINUIDAD

*María Victoria Peralta<sup>2</sup>*

La presentación expone los resultados de un estudio propiciado por O.E.A. tendiente a analizar veinte trabajos realizados en Latinoamérica sobre la crianza infantil, de los cuales, seis fueron apoyados por esta entidad a través de recursos del PRODEBAS. Respecto a estos últimos trabajos, el estudio, junto con hacer un análisis y síntesis de ellos, los integra con otras iniciativas similares, a fin de poder obtener una visión más amplia de este tipo de investigaciones en cuanto a sus logros y dificultades tanto en lo que a sus metodologías, como a sus contenidos se refieren. Ello, con el propósito de detectar el nivel alcanzado en esta área de estudio, e incentivar y sugerir a futuros investigadores, algunas vías necesarias a considerar a fin de poder avanzar en forma más significativa en este campo.

El análisis se hace a partir de un marco teórico que se establece sobre el tema de la crianza, tratando de llegar a un concepto que integre una perspectiva histórica, socio-antropológica y bio-psicológica de ella, a fin de superar los enfoques parciales que han existido.

Como conclusiones se señala que, sin pretender ser este informe un estado del arte sobre esta materia, llama la atención la relativa escasa cantidad de trabajos existentes en este tema, motivo que impulsa a preguntarse sobre las razones de ello. A modo de hipótesis se expresa, que ésta es un área de particular dificultad en la que intervienen muchos factores que hacen necesarios enfoques multidisciplinarios y una metodología muy cuidadosa, para lo cual no siempre se cuenta con los recursos del todo necesarios. Sin embargo, también se plantea que detrás de este poco desarrollo de esta área, está la dificultad enorme que América Latina ha tenido, de reconocer sus fuertes aculturaciones y a la vez, la falta de reconocimiento de sus aportes culturales propios, expresados en este caso en estudios de los sistemas de crianza y de etnoeducación distintos - en parte - a lo que es la generalidad de estos trabajos que provienen de países desarrollados.

Respecto al contenido de los trabajos se señala, que dadas las características tan variadas de las comunidades estudiadas, y la cantidad relativamente reducida de las muestras poblacionales consideradas, no es dable en este informe desprender conclusiones que pretendan llegar a establecer grandes tendencias de la población latinoamericana frente al tema de la crianza infantil. Conclusiones de este tipo, si es que fuera posible establecerlas, solo serían factibles con muestras representativas de los principales sectores socio-culturales que existen estudiados con ciertos parámetros comunes, lo cual está aún muy distante del trabajo que se está realizando en la actualidad. Más bien lo que se plantean son algunas hipótesis y sugerencias que se perfilan de este conjunto importante de estudios analizados, y que podrían servir de base para trabajos más extensos y profundos en el área. Estas conclusiones se agrupan en torno a:

- el conocimiento que se va adquiriendo de las comunidades, familias y población infantil latinoamericanas;
- los aportes en el plano de la acción que se desprenden de este tipo de estudios; y
- las características que deberían tener los trabajos que se desarrollen en este ámbito.

Respecto al conocimiento que se va obteniendo de las comunidades, de sus formas de crianza y del desarrollo infantil, a pesar de lo escaso de las muestras, se detecta la importancia de estos estudios, ya que se ejemplifican casos en poblaciones indígenas y populares, que muestran claras diferencias con el conocimiento habitual que se tiene en algunas áreas.

En cuanto a los aportes prácticos de este tipo de trabajos, se plantea la relevancia de ellos, en función al desarrollo de programas de atención orientados a la infancia, y como base para una mayor pertinencia sociocultural de los currículos. De hecho, aquellos casos donde se han desarrollado mejores currículos, que consideran características y necesidades de los niños y sus familias, son los que se han sustentado y/o propiciado estudios de este tipo. Las implicaciones en cuanto a adecuación curricular, desarrollo de autoestima y otros aspectos afectivos y cognitivos, se detectan como importantes aportes para el mejoramiento cualitativo de los programas.

En relación a sugerencias de enfoques y metodología de estos trabajos, se ratifica, entre otros, la importancia de una perspectiva multidisciplinaria que considere al niño como sujeto histórico-cultural y unitario, y que por lo tanto, los estudios deben responder a esa concepción. También se expresa la relevancia de estudios

más cualitativos en esta área, de manera de poder recoger mejor lo específico, sin desvirtuar trabajos de tipo cuantitativo en poblaciones más amplias.

En síntesis, se ratifica la importancia de este tipo de estudios y se sugiere que se constituyan como una línea fundamental de investigación en América Latina, en especial, si se considera toda la expansión que el nivel de educación inicial está teniendo en la Región.

# Aquisição da linguagem

28

**MINICONFERENCIA**

**Expositor:**

Telma Weiz

**Coordenação:**

Maria Inês Laranjeira

## AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Telma Weiz<sup>219</sup>

Algumas idéias sobre as questões relacionadas à aprendizagem da escrita eram correntes há vinte anos. Essas idéias tenderam a desaparecer do discurso pedagógico, mas não desapareceram, na verdade, da sala de aula.

Uma dessas idéias é que a criança não sabe nada sobre a escrita antes de ser formalmente ensinada. Outra idéia, corrente há vinte anos atrás, é que a criança ou aprende o que o professor ensina, ou não aprende nada; que a alfabetização é uma aprendizagem de natureza perceptual e motora; que o papel de cada letra na escrita é facilmente demonstrável, daí que a parte difícil da alfabetização seria, portanto, a memorização da correspondência letra/som.

O que sabemos hoje sobre o processo pelo qual se chega a poder ler e escrever de forma convencional - e que é consenso entre os que investigam questões relativas à aquisição da escrita - é que esta é um objeto sociocultural de conhecimento. Isto é, a escrita está presente e é usada pelas pessoas no mundo onde a criança vive. O que faz com que a criança pense sobre esse objeto, tenha ideias sobre a escrita, antes desta lhe ser formalmente ensinada.

Recém compreendemos que método de ensino e processo de aprendizagem não se confundem. A expressão "processo ensino-aprendizagem", ainda de uso corriqueiro, expressa uma compreensão desses processos como se fossem duas faces da mesma moeda. No entanto, estes dois processos correspondem a dois sujeitos diferentes. O processo de ensino é dirigido pelo professor e o processo de aprendizagem é realizado pela criança. E hoje já se aceita que a criança pode e costuma utilizar as informações do professor de forma muito diferente da que ele imagina.

Assumindo a alfabetização como uma aquisição de natureza conceitual, torna-se possível reconhecer que algumas das conceitualizações errôneas, que as crianças constróem sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, são necessárias para que ela aprenda, mas são insuficientes para que ela dê conta do objeto que tenta compreender. Como essas conceitualizações são, além de insuficientes, freqüentemente contraditórias entre si, o aprendiz, quando tem acesso à informação, acaba superando-as (pois se ele não tiver acesso à informação, nada brotará de dentro dele). Esta superação se dá (quando se dá) através de reconstruções sucessivas, até chegar a uma conceitualização do tipo alfabético, que no nosso caso é a adequada ao português. Se essa criança vivesse no Japão, ela chegaria a uma conceitualização do tipo silábico, adequada ao japonês; ou se ela morasse em um país de língua árabe ou hebraica chegaria a uma conceitualização do tipo silábico-consonantal, que corresponde tanto ao árabe quanto ao hebraico.

O conhecimento acumulado sobre a aquisição da linguagem escrita ultrapassou, há tempos, os limites de uma visão simplista de aquisição de um sistema de escrita, de aprendizado do be-a-bá. Essa aquisição é hoje pensada como maior e mais complexa, como um processo mediante o qual nos tornamos capazes de ler produtivamente e de redigir diferentes tipos de textos, dominando a linguagem que se usa para escrever.

Já sabemos que não basta ser capaz de decodificar uma página escrita, ou mesmo ser capaz de escrever com ortografia adequada em situação de ditado, para poder compreender e utilizar o que se lê ou para conseguir produzir um texto. Para isso, é preciso conhecimento do tipo de linguagem que se usa para escrever e das características dos diferentes gêneros. Não é a mesma tarefa produzir uma lista, uma carta ou um conto, muito menos ler um manual, um jornal ou um texto científico.

Como se chega a essa ação alfabetizadora, tão maior do que a que já nos derrotava há vinte anos atrás? O que se pensa hoje a respeito é que a experiência com textos diferentes e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do que temos chamado letramento.

Mas o que vem a ser letramento? Vou tentar tornar o termo mais claro, mostrando a produção de duas crianças de uma escola pública, sujeitos de uma pesquisa da qual participei. Nessa escola de periferia, acompanhou-se durante um ano uma classe em que foram reunidos alunos multirrepetentes. A informação dada pela escola foi de que aquelas crianças não sabiam ler nem escrever. Porém, quando nós entramos na

<sup>219</sup> Assessora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, para questões relacionadas à alfabetização e a programas de capacitação docente em serviço, durante dez anos; doutoranda na área de Psicologia da Aprendizagem na USP; membro da equipe dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, produzidos pelo MEC, área de Língua Portuguesa de 1º a 4º series.

sala e fizemos uma proposta de escrita e de leitura, das 27 crianças, 24 escreviam alfabeticamente, com muitos erros ortográficos, e verdade, mas já tinham compreendido o funcionamento do sistema de escrita. Diante do estímulo "Era uma vez uma casa...", um dos alunos, Wellington, escreveu o seguinte texto, em que todas as frases começam e terminam na mesma linha, iniciadas sempre com maiúscula e finalizadas com ponto.

Era uma ves a casa bonita e colorida.  
Era uma ves a casa no jardim.  
Era uma ves uma casa cheia de flor.  
Era uma ves uma casa cheia de frutas.  
Era uma ves uma casa linda e bonita.  
Era uma ves uma casa la no parana.  
Era uma ves uma casa pintada de azul.  
Era uma ves uma casa la ne cotia.  
Era uma ves uma casa la na prainha.  
Era uma ves uma casa preta e limpa.  
Era uma ves uma casa la ne campinas.  
Era uma ves uma casa com cadeira.  
Era uma ves uma casa com talheres.  
Era uma ves uma casa la ne minas.

Observe-se que Wellington escreve com todas as letras e há pouca coisa errada: só o 'em' que e escrito como 'ne', a falta de acentos e de maiúsculas nos nomes de lugar. Entretanto, a escola não reconhece isso. Talvez, porque sua produção não se enquadre em nenhum dos gêneros que a escola reconhece, apesar de ter origem em um gênero que só a escola oferece: a cartilha, onde escrever pode ser listar frases sobre um mesmo tema, uma embaixo da outra. Esse menino aprendeu o que a escola ensinou e a escola recusou o saber dele.

Vamos ver agora a produção da Michele. Ela não repetiu o que a professora pôs na lousa. De 'era uma vez uma casa' ela passou para 'era uma casa tão bonita'.

*ERA UMA CASA TÃO BONITA - que as CRIANÇA MORA nela - 5 crianças moram Na casa Da mamãe as crianças Da mamãe chama caria - patrícia cimone carine - ELCIANE - aí ce foi aí se Nadar - No rio - e o rio É muito cheio quem sabe se Nada - que sabe foi a ELClane e a patrícia cimone e a carine Nadou e nadou que elas - ficaram cansada - Que enjoou pacaramba porque a mamãe chamou chamou - que cançou - muito as crianças Não vinheram so a patrícias que veio Do rio - papai foi buscai - a caria e cimone e a carine e a ELClane a que foi mais pirasentafoi a ELClane -*

Vou ler em voz alta e vocês vão ver que faz sentido quando se reintroduzem no texto certas marcas que só existem quando se fala.<sup>220</sup>

"Era uma casa tão bonita que as crianças mora nela. Cinco crianças moram na casa da mamãe. As crianças da mamãe chama Carla, Patrícia, Simone, Carine e Elciane. Aí se foi. Aí se nadar no rio. E o rio é muito cheio. Quem sabe se nada. Quem sabe foi a Elciane e a Patrícia, Simone e a Carina. Nadou e nadou que elas ficaram cansada. Que enjoou pra caramba porque a mamãe chamou, chamou que cansou. Muito. As crianças não vinheram. Só Patrícia que veio do rio. Papai foi buscar Carla e Simone e Carine e a Elciane. A que foi mais pirracenta foi a Elciane."

Observa-se que nesse caso há uma narrativa com começo, meio e fim, com comentários interessantes, mas e uma narrativa oral. A criança não deu conta de fazer a "tradução", se é que isso é possível. Essa criança aprendeu a ler e a escrever. O texto está em português, com erros de ortografia, mas está escrito, tanto que eu pude ler. Mas está numa linguagem que não se usa para escrever. A escola também não reconhece esse texto como uma produção respeitável. Não só não reconhece como não oferece os elementos modelizadores que poderiam fazer com que essa criança avançasse daí para um texto narrativo escrito.

\* As limitações do texto impresso nos obrigam a tentar recuperar a leitura, introduzindo pontuação convencional, mas é importante notar que a pontuação, apenas ajuda a recuperar o sentido sem ser capaz de reintroduzir toda a riqueza entoacional da leitura em voz. alta original.



Vimos as produções do Wellington e da Michele, agora vamos ver a da Bianca, que não escreveu. Coube a ela, nesse dia, escolher um livro de história já conhecido e 'ler' para os colegas. Ela abriu o livro da Cinderela, pôs no colo e começou a ler. Mas a Bianca não sabe ler no sentido convencional. Então, apoiada no livro, ela vai reconstruindo oralmente a história.(que foi gravada e transcrita).

Era uma vez uma linda jovem Cinderela. Ela tinha uma madrasta e a madrasta tinha duas filhas. Elas eram muito vaidosas. Então um dia elas . . . . o príncipe resolveu dar um baile. Elas, coita . . . . a Cinderela, coitadinha dela, tinha que arrumar vestidos das filhas e da madrasta. A noite ela dormia no boralho da cozinha. Então, quando elas acabaram de sair, Cinderela pôs a chorar. Então a fa . . . . uma imensa de uma luz brilhosa apareceu uma linda mulher. - Por que choras? Sou tua fada madrinha. - Porque quero ir ao baile e não tenho vestido. - Oh! eu vou dar um jeito nisso. É só você me traz três ratinhos brancos e uma ablobra bem grande. Então ela pega. A ablobra virou uma linda carruagem. Os cavalos e os ratinhos ... um ratinho em cocheiro e os outros em lindos e elegantes cavalos. Então ne, a fadinha . . . . sua roupa velha estragada da Cinderela virou um lindo vestido, e nos seus pés pôs sapatinho de cristal. Ela tava tão bonita que todos olharam para ela. Então ela . . . . o príncipe ficou encantado. E as filhas falaram: - Olha, que é isso? O príncipe ficou encantado. Até que aconteceu a meia noite. Ela voltou. Ela... na escada ela perdeu um sapatinho de cristal. Então ... e o príncipe pôs o sapatinho de cristal. Logo chegou à frente da casa de Cinderela. As Filhas tentaram calçar mas não conseguiram. Só coube em Cinderela. A Cinderela . . . . coube nela. Então o príncipe achou ... pediu ela em casamento. Então ela aceitou. E acabou a história, morreu dona Vitória e quem quiser que conte outra. Fim.

A Bianca tinha 4 anos, o Wellington 9 e a Michele tinha 11. Nós podemos dizer que a Michele e o Wellington são menos letrados do que a Bianca, apesar de eles saberem ler e escrever, e ela, não.

O termo "ambiente alfabetizador" tem sido confundido freqüentemente com a imagem de uma sala de aula de paredes cobertas de coisas escritas. Porém, na verdade, o ambiente alfabetizador é uma "ecologia alfabetizadora", não é, apenas, um espaço físico. É um conjunto de eventos de letramento dos quais uma criança tem a oportunidade de participar. Chamamos de eventos de letramento, situações sociais mediadas pela escrita, onde um ou mais usuários desta funcionam como informantes dos que ainda não podem usar a escrita sozinhos. Por exemplo, quando alguém comenta em voz alta sobre uma carta que escreveu ou vai enviar, quando se procura um telefone numa caderneta pessoal ou lista telefônica; quando se anota ou verifica-se a agenda de compromissos, usam-se instruções escritas para jogar ou um manual para fazer funcionar um aparelho, dita-se uma receita para alguém ou usa-se uma, passo a passo, para cozinhar; lê-se o jornal e comentam-se as notícias, lêem-se histórias e fazem-se comentários sobre elas. É a participação da criança nesses eventos de letramento que determina que um ambiente seja alfabetizador.

Há um trabalho na área de antropologia da comunicação " que é fundador da reflexão sobre a relação entre o sucesso escolar e as experiências de letramento. Constitui um estudo longitudinal na área de etnografia na comunicação. A autora toma como unidade de análise o que chamamos de eventos de letramento. Esse trabalho foi extremamente influente e serviu de orientação para muitas pesquisas realizadas hoje na área de leitura.

Temos hoje elementos de sobra para discutir sobre a necessidade de haver maior responsabilidade das instituições de educação infantil com relação à aprendizagem da linguagem escrita. Pensamos, no entanto, que a origem das atuais divergências pode estar nas diferentes concepções de aquisição da escrita.

A idéia de que a criança não sabe nada sobre escrita, antes de ser formalmente ensinada, leva à conclusão inevitável de que, para que ela se aproxime da escrita, adquirindo-a na escola de educação infantil, ela precisaria de uma situação de ensino formal. O que se imagina implicaria transformar a escola de educação infantil numa escola onde as crianças são passivas e onde o ensino acontece por meio de repetição e memorização. Em espanhol, existe uma expressão: *IM letra con sangre entra*. É essa a imagem de acesso à escrita que está presente na cabeça das pessoas que acham que a escrita precisa ser mantida fora da pré-escola.

A idéia de ensino parece estar sempre carregada com a idéia de ensino direto, do ensino que se propõe controlar a ação da criança. Com essa concepção de ensino, é inevitável que todos passem a lamentar a perda do lúdico, do criativo, e de todas as coisas interessantes que a educação infantil proporciona. Por isso,

<sup>221</sup> HEATH, Shirley Brice *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

a escrita não deveria entrar na escola infantil pois, se entrasse, serviria para que as crianças fizessem cópias, ditados etc. Porém, o que se sabe hoje sobre a aprendizagem da escrita aponta em outra direção.

A escrita é um objeto sociocultural do conhecimento que está presente no mundo onde as crianças vivem. A criança, portanto, deve pensar, refletir e ter idéias sobre a escrita antes dela ser formalmente ensinada. Mas, então, por que ela não pode pensar e ter idéias, também, dentro da escola?

As crianças aprendem o tempo todo, mas elas só podem aprender sobre o que está a seu alcance, presente em sua vida. A aprendizagem da escrita acontece, porque o aprendiz tenta compreender para que serve e como funciona esse instrumento poderoso em nossa sociedade. As crianças constróem idéias insuficientes sobre a escrita, necessárias, mas insuficientes; é preciso pôr em uso essas idéias. Essas conceitualizações, além de insuficientes, são contraditórias entre si, e o aprendiz, quando tem acesso à informação, acaba superando-as. Pois o conhecimento não se dá por acumulação, e sim, por um processo dialético de superação pela reconstrução.

Na verdade, diferentes concepções de aprendizagem levam a diferentes práticas educacionais e não adianta opor umas práticas às outras, sem discutir os seus pressupostos.

# **Avaliação de programas de atendimento à criança**

**29**

**MINICONFERENCIA**

Expositor:  
Anna Lia Galardini

Coordenação:  
Roxana Salazar

# AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA

Anna Lia Galardini'

## Avaliar a qualidade

Nos nossos dias, o problema da avaliação concentra a atenção das instituições escolares italianas, e estão sendo estudados instrumentos e competências para fazer com que a avaliação seja inserida no fazer pedagógico.

Em particular, foram feitas experiências significativas de avaliação nos serviços de atendimento à primeira infância e, sobretudo, no atendimento voltado para crianças de zero a três anos de idade, experiências feitas por algumas regiões (Emília Romanha, Toscana, Úmbria) que despertaram interesse não somente de instituições isoladas, mas de redes de serviços dentro de um mesmo território. Farei referência a algumas dessas experiências.

Trata-se de ações que interpretam a avaliação dentro do sentido que tem a palavra *evaluation* no léxico técnico, isto é, avaliação relacionada a sistemas, escolas, projetos, menos não *assessment*, isto é, direcionada para a verificação do aproveitamento dos alunos ou para a verificação dos comportamentos das crianças.

Nesse sentido, a cultura pedagógica italiana está dando os primeiros passos, deslocando o olhar do educando para dentro do contexto educativo visto no conjunto de todas as variáveis que possui (organização, equipamentos, papéis, competências, atitudes, programas, investimentos) e de todos os sujeitos que, de acordo com as várias finalidades (dirigentes, professores, pais), se encontram envolvidos na experiência pedagógica dentro ou fora da instituição. Avaliar, portanto, menos os resultados e mais os processos e o contexto educativo na sua complexidade, com a convicção de que eles intervêm na determinação do nível de prestação, além de aspectos propriamente educativos, aspectos estruturais, organizacionais, relacionais, gerenciais e econômicos, bem como aspectos políticos, isto é, relativos à ordem de prioridades das ações para a infância, nos programas de governo de um determinado território.

Além disso, a aceção de avaliação depende estreitamente da definição de qualidade que se quer e em relação ao que se quer. Toda ação de avaliação educativa está sempre relacionada a juízos de valor, a uma definição de qualidade.

No mundo do mercado, a palavra qualidade remete ao índice de satisfação do cliente que usufrui de um determinado produto. Mas, no campo social, é diferente o conceito de qualidade. No serviço educativo, por exemplo, no qual o cliente, seja criança ou seja pai, não conhece em profundidade suas necessidades de formação que, de qualquer forma, são induzidas e influenciadas pelas mesmas ofertas de educação que o serviço tem e promove.

Os serviços educativos são realidades complexas nas quais se encontram intrinsecamente ligadas as necessidades e os fins de quem oferece os serviços e de quem os recebe, nas quais os sujeitos em causa são muitos (crianças, operadores, pais) e todos, em relação de interdependência, concorrem na determinação do contexto pedagógico e nas decisões internamente possíveis.

Por isso, para implementar processos avaliativos da qualidade de um serviço educativo, deve-se levar em consideração a complexidade do contexto, a partir do qual se torna possível, sucessivamente, especificar campos de intervenção. Uma visão sistêmica e ecológica permite trabalhar com diversos "indicadores de qualidade" relacionados aos sistemas funcionais interconexos que influenciam na vida da criança, e de quem tem a tarefa de educá-la. Intervêm, portanto, indicadores específicos na análise da microssituação (a classe, o grupo das crianças), do mesossistema (as relações com o serviço no seu conjunto, com a família, com o território), do macrosistema (os aspectos ideológicos e organizacionais mais abrangentes).

Embora partindo dessa perspectiva, que considera a complexidade nas realidades específicas, no que diz respeito aos serviços para atendimento das crianças, está-se trabalhando com diversos instrumentais. Em alguns casos, estamos empenhados em conceber indicadores de qualidade e relativos a instrumentos de avaliação, em outros, utilizam-se instrumentos já disponíveis, particularmente algumas formas americanas.

Papel de orientação assumiu o documento *A qualidade nos serviços para a infância*, elaborado pela Comissão da Infância da Comunidade Européia e difundido a partir de maio de 1992, que define dez áreas inerentes à qualidade, estabelecendo para cada indicador três perspectivas:

- a qualidade da vida das crianças;
- a qualidade dos serviços do ponto de vista das famílias;

- o parecer de profissionais do setor.

O documento não enfrenta o problema específico da configuração de instrumentos operacionais, mas estimulou a discussão, favorecendo o desenvolvimento de definições de qualidade e de estratégias para promovê-la. O processo de definição de qualidade é, de per si, importante, exatamente enquanto processo dinâmico, que permite compreender e analisar os valores, os conhecimentos, as experiências que foram realizadas no âmbito dos serviços educativos. Por outro lado, toda definição de qualidade está destinada a ser provisória.

### **A experiência da Região Toscana**

Nesse quadro referencial, salienta-se a experiência da Região Toscana que descrevo sinteticamente.

Essa experiência é significativa, porque se refere a todas as creches públicas desse território (aproximadamente 170) e é dirigida por uma comissão de estudo que, inspirada no documento da Comissão da Comunidade Européia, concebeu indicadores específicos e está elaborando um instrumento de mensuração próprio, com a finalidade de determinar a possibilidade de avaliar e controlar a qualidade das creches no território da região. A Comissão não agiu de forma autônoma, mas por meio de um periódico e constante intercâmbio de experiências, escolhendo as mais representativas do território.

As dimensões relevantes da qualidade foram individualizadas em um duplo nível, a organização central, relacionada ao conjunto da realidade de cada cidade e a cada unidade de oferta, isto é, cada creche, e dizem respeito aos aspectos organizacionais gerenciais (imagem do serviço, procedimentos para admissão de crianças, organização interna do pessoal etc), às características do projeto pedagógico (conotação dos espaços, modalidades de trabalho educativo, integração das crianças com problemas etc), aos aspectos relativos ao uso dos recursos financeiros (custo do pessoal, contribuição das famílias etc.)

Dentro dessas dimensões, foram definidos os indicadores e, para cada indicador, foram estabelecidos elementos observáveis por meio de uma tríplice modalidade de relevância:

- a observação direta no contexto, por meio de grades definidas de observação;
- entrevista estruturada, dirigida ao responsável da prefeitura e ao diretor da creche;
- o exame do material documental disponível na creche.

Observação, comparação, documentação são, portanto, operações que dão base ao trabalho de avaliação.

O que é proposto, então, é uma ação de avaliação articulada, que tem valorizado muito a fase de explicitação da definição de qualidade, envolvendo todos os sujeitos interessados, mediante seminários de estudo, e que assumiu plenamente a aproximação sistêmica, enquanto, partindo da unidade mínima, chega a considerar os contextos nos quais se situam as ações educativas específicas, isto é, chega a considerar as características qualitativas dos níveis sistêmicos mais amplos e das relações que esses níveis possuem com cada situação observada. Trata-se, também, de uma ação que percorreu um longo caminho de pesquisa, não fácil, exigindo uma série de reelaborações e variações.

### **A avaliação no microsistema**

Em outras realidades italianas, foram executadas práticas de avaliação mediante uso de instrumentos já criados. Em particular, foi utilizada a escola *Early Childhood Environment Rating Scale*, de Harms e R. M. Clifford, em um número significativo de pré-escolas, de modo a tornar interessante a organização de iniciativas de estudo em nível nacional, dentro dessas práticas de avaliação.

Esse instrumento, que teve notável sucesso a partir de 1980, data de sua divulgação nos Estados Unidos, foi criado para observar cada seção da escola maternal, não da escola no seu conjunto, com base em parâmetros concretos agrupados em áreas específicas de interesse, concernentes aos aspectos essenciais do serviço.

Trata-se, portanto, de propiciar aos professores observarem com "outros olhos" a sua realidade cotidiana e focarem a qualidade intrínseca de um microcontexto, centrando a atenção sobre vários aspectos que asseguram um bom nível da seção de uma escola. A escala prevê, portanto, a análise dos espaços, dos materiais, da tipologia de atividades, da modalidade com a qual são oferecidas às crianças, das condições que garantem ao professor a realização do seu trabalho. Prevê a atribuição de uma pontuação que vai de um mínimo até à excelência em cada item compreendido nas várias áreas. O perfil de cada seção que a aplicação da escala permite definir é comentado pelos observadores, que podem ser pesquisadores externos ou pessoal do próprio serviço, e discutido com os professores, de tal forma a que sejam explicitados os elementos que conduziram a uma determinada avaliação. Os professores envolvidos nessa experiência encontraram no processo de avaliação uma oportunidade de raciocinar sobre cada aspecto que determina o bom

funcionamento de uma seção e de repensar as relações existentes entre os diferentes elementos do sistema organizativo (tempo, materiais, espaços, agrupamento de crianças).

Trata-se, portanto, de uma importante ocasião para individualizar e precisar elementos freqüentemente deixados em posições subjetivas e implícitas e armar um confronto com base em parâmetros não ambíguos. Também a atenção a elementos do microcontexto é, portanto, interessante porque permite a aproximação com aspectos cruciais da relação educativa, relacionados aos comportamentos e às opções de cada professor. Também, onde se partiu da utilização de um instrumento já disponível, houve, de qualquer forma, um envolvimento dos operadores, destinado a conhecer o instrumento, a discutir as suas características até chegar à formulação de algumas modificações e à proposta de itens integradores, de modo a tornar o instrumento capaz de colher as peculiaridades da situação na qual é utilizado.

#### Avaliação e melhoramento dos serviços

Para além da diversidade dos instrumentos de avaliação e das modalidades de uso, essas práticas de avaliação têm em comum o fato de fazerem referencia a finalidades não demasiadamente prescritivas, ou descritivas, mas, pelo contrário, formativas.

De fato, está mais em apreço o processo do caminho da avaliação do que o resultado; trata-se, por isso, de análises da qualidade entendida como processos coletivos e dinâmicos de longo prazo, que não consideram apenas o avaliador externo e temporário, mas um grupo de avaliação dentro do qual tem um papel quem executa o serviço, quem o gerencia e quem o quer melhorar.

Trata-se de ações que prevêem um planejamento das modalidades de uso dos instrumentos e dos procedimentos; isso não somente visando à retidão da pesquisa, mas também à valorização das potencialidades formativas.

Toda operação avaliadora é articulada em mais fases que adquirem substância por meio de ocasiões de discussão e de verificação.

Trata-se de ocasiões destinadas, em primeiro lugar, à explicitação dos instrumentos de avaliação, de modo a permitir uma apropriação por parte de quem está envolvido essa é a fase preliminar - de ocasiões destinadas à restituição e à reflexão crítica sobre os dados coletados - fase intermediária. Trata-se, enfim, de prefigurar ocasiões de auto-avaliação, isto é de emprego sistemático e autônomo da prática da avaliação.

Além disso, visou-se muito ao envolvimento de todos os dirigentes do serviço, chamando para o campo os diferentes sujeitos que trabalham em uma determinada realidade, responsáveis administrativos e técnicos, professores e operadores escolares que, juntos, refletiram sobre os objetivos, sobre os tempos, sobre os métodos de ação. De fato, as ações de avaliação lá onde foram realizadas, não ficaram trancadas no recinto de cada serviço, mas contemplaram com divisões amplas em nível administrativo e político.

Essas análises de qualidade não têm a pretensão de ser exaustivas, mas querem propiciar melhoramentos, abrir caminhos de pesquisa, identificar nós cruciais. Em primeiro lugar, está em jogo o crescimento profissional, porque as ações de avaliação exigem que os professores explicitem linhas e práticas educativas freqüentemente irrefletidas e esfumaçadas pela rotina. Estão em jogo ações que visam ao melhoramento da organização, à racionalização dos recursos, pois essas ações foram promovidas por administrações - regiões e prefeituras - que possuem funções importantes no que diz respeito à programação e à gestão dos serviços destinados à infância.

Portanto, promover uma cultura da avaliação significa fazer uma opção complexa, mas importante porque ajuda a refletir em termos de qualidade e a sustentar caminhos de crescimento e de homogeneidade em relação a padrões elevados.

A intenção é encher o termo *qualidade* de conteúdo, explicitando objetivos e delineando referenciais, mas também garantindo ocasiões de confrontações, de pesquisa, de formação, de tal modo que o caminho da avaliação permaneça um caminho aberto.

# Escolarização e brincadeira na educação infantil

30

MINICONFERENCIA

Expositor:

Tizuko Morchida Kishimoto

Coordenação:

Gisela Wajskop

## ESCOLARIZAÇÃO E BRINCADEIRA (SOCIALIZAÇÃO) NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Tizuko Morchida Kishimoto ~

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a re-criação de experiências adquiridas.<sup>224</sup>

No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números. Fatores de ordem social, econômica, cultural e política são responsáveis pelo tipo de escola predominante. Pretende-se analisar o papel da cultura como elemento determinante do modelo de escola que prevalece, na perspectiva da nova sociologia da educação, como a de Forquin (1966), que subsidia pesquisas no campo de currículo. Desde tempos passados a educação reflete a transmissão da cultura, o acervo de conhecimentos, competências, valores e símbolos. Não se pode dizer que a escola transmite o patrimônio simbólico unitário da cultura entendido na acepção de sociólogos e etnólogos, como o conjunto de modos de vida característicos de cada grupo humano, em certo período histórico (Forquin, 1966, p.14). O repertório cultural que integra a cultura escolar é fruto de um processo seletivo e os dados escolhidos compõem os conteúdos e atividades escolares moldando o perfil da escola e, no caso brasileiro, teriam levado pré-escolas destinadas à clientela de quatro a seis anos a adotar o modelo escolarizado.

As raízes desse processo encontram-se no longo período de colonização portuguesa e preservadas pelo irrisório investimento no campo da educação básica. A tendência para o ensino acadêmico, a começar pela criação de cursos superiores voltados para altos estudos destinados à elite portuguesa e o pouco empenho com a educação popular, marca a política implantada no campo educacional. Até hoje, os recursos financeiros empregados no ensino superior (36,42% - US\$2.694.802) superam os da escola de 1º grau (23,74% - US\$ 1.756.500) não universalizada até nossos dias. A pré-escola corresponde a 0,51% da despesa realizada pela União na área de Educação, Cultura e Desportos em 1993 (*Boletim de Indicadores Educacionais/Sistema nacional de Indicadores Educacionais* - n. 1 (dez. 1994) - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. P.18).

Fruto de poucos investimentos, a educação da criança de zero a seis anos, em 1991, chega apenas aos 14%, e a de cinco a seis anos, a 33,96%, essa mais atrelada ao modelo escolar de preparação para a escrita, leitura e cálculo, não tendo espaço e identidade e o brincar restrito a poucas experiências.

A introdução da brincadeira no contexto infantil inicia-se com a criação dos jardins de infância, fruto da expansão da proposta froebeliana. É preciso assinalar que a apropriação da teoria froebeliana ocorre de acordo com o contexto histórico e cultural de cada realidade, coerente com valores aceitos pela sociedade e que materializam o brincar livre ou supervisionado, conforme o tipo de instituição, a classe social de seus frequentadores, as concepções de criança e instituição infantil e a forma de funcionamento das mesmas (tempo integral ou parcial). A apropriação resume o modo pelo qual cada realidade interpreta um dado teórico e reflete a orientação cultural de cada país.

Forquin (1966) mostra a estreita relação existente entre educação e cultura. Sejam quais forem os processos de socialização, conhecimentos, competências, valores, hábitos que constituam o conteúdo da educação, incluem a cultura que envolve cada realidade social.

Spodek e Saracho (1996) exemplificam conteúdos da educação infantil culturalmente definidos em países orientais e ocidentais. Para adaptar a pedagogia froebeliana aos pressupostos da filosofia confuciana que subsidia culturas orientais, China e Coréia modificam idéias relativas ao desenvolvimento individual para justificar a ênfase no grupo que constitui a base do sistema desses países. Da mesma forma, a implantação do modelo froebeliano no Japão exige a tradução e a adaptação da obra Mutter und Koselieder, que inclui músicas e gravuras coerentes com valores da cultura japonesa. (Spodek e Saracho, 1996).

A teoria froebeliana influencia propostas de educação infantis de todos os países. A difusão não é uniforme, pois depende de valores presentes em cada país, de apropriações de elementos da teoria e da forma como seus discípulos a traduzem.

A apropriação do brincar enquanto ação livre ou supervisionada depende da forma como foi divulgada pelos discípulos froebelianos Schrader-Breyman e Bertha von Marenholz-Büllow. A primeira cria a Casa

Professora Titulai- da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

<sup>224</sup> Conferência proferida por Tina Bruce durante o Simpósio da EECERA, em Lisboa, 3 de setembro de 1996.



Pestalozzi-Froebel, com orientação para o brincar livre, influenciando a Suécia, e a segunda volta-se para o uso diretivo dos dons froebelianos, recebendo o apoio dos americanos ( Haddad e Johansson, 1995).

Spodck e Saracho ( 1990) comentam que os Estados Unidos foram o modelo inicial para a grande maioria dos países. Missionários cristãos protestantes disseminaram o jardim froebeliano em muitos países asiáticos e latino-americanos.

A teoria froebeliana, ao considerar o brincar como atividade livre e espontânea da criança, e os dons e atividades, um suporte para atividades de ensino, como tarefa das jardineiras, permite apropriações diversas de sua metodologia.

Parece que Marcnholz-Bülow, ao selecionar os dons froebelianos, deixando de lado o simbolismo das brincadeiras interativas e a ação livre da criança, torna a instituição mais parecida com a escola. Schrader-Brcymann, opondo-se ao caráter disciplinador, faz o jardim de infância aproximar-se do lar, introduzindo tarefas domésticas como parte do currículo que, juntamente com as brincadeiras, representam os eixos do desenvolvimento da criança na proposta sueca (Haddad e Johansson, 1995).

A literatura mais recente sugere que, nos Estados Unidos, na virada do século, os programas froebelianos enfatizam o brincar supervisionado, que encoraja a uniformidade e o controle nos estabelecimentos destinados a imigrantes e pobres, enquanto o brincar livre prevalece nas escolas particulares de elite (Bloch e Choi, 1990). É preciso salientar que se deve a Marenholz-Bülow a expansão do modelo froebeliano nos Estados Unidos.

Bloch e Choi ( 1990) mostram como o brincar supervisionado aparece nas creches que surgem ainda no século XIX, durante a Guerra Civil, estimuladas pelo Movimento de Assentamento das Famílias, pelo crescente aumento de pobres urbanos, fruto de deslocamentos sociais causados pela industrialização, urbanização e intensa imigração. Nessa época, a América, sendo uma sociedade relativamente homogênea, busca ideais como liberdade individual, ordem social e unidade nacional. Com a penetração dos imigrantes e o crescimento da pobreza urbana, reformadores buscam meios para americanizar imigrantes a partir da educação. Os jardins de infância implantados nesse contexto destinam-se às crianças pobres. Predomina a crença de que as necessidades particulares de crianças pobres são diferentes daquelas das famílias de elite e que as crianças aprendem melhor por meio do brincar, mas rejeita-se a noção do brincar não supervisionado como educação. Essa interpretação fortalece a perspectiva do jogo educativo, do brincar orientado visando à aquisição de conteúdos escolares.

Embora Froebel definisse o brincar como ação livre da criança, a adoção da supervisão relaciona-se com o interesse em concebê-lo como forma eficaz de gerar unidade ideológica e social em populações com diferenças étnicas e classes sociais distintas (Bloch e Choi, 1990).

Sendo a primeira meta da educação infantil americana, daquele período, a socialização (entenda-se, americanização) de crianças de diferentes etnias, com nível econômico baixo, a maioria dos jardins urbanos destinados a essa população incluem disciplina e ordem no cotidiano institucional. Tais escolas encorajam o brincar em sua forma estruturada. Música, jogos formalizados, marchas, atividades contêm programas altamente estruturados e dirigidos. Ao privilegiar os dons e ocupações, a experiência americana exclui as brincadeiras simbólicas, em que o brincar livre predomina. Essa decisão leva educadores americanos como William Harris e Susan Blow a apontarem a inadequação da orientação ( Kishimoto, 1996).

Froebel diverge de Rousseau, ao apontar a necessidade da jardineira, o profissional que deve, à semelhança do jardineiro, cuidar da planta, podá-la e regá-la, no jardim de infância, metáfora da criança como planta em crescimento. No entanto, sugere que, no início, a educação deve ser "somente protetora, guardadora e não prescritiva, categórica, interferidora" (Froebel, 1912c, p.7) e que o desenvolvimento da humanidade requer a liberdade de ação do ser humano, "a livre e espontânea representação do divino no homem" (Froebel, 1912c, p.7), "objeto de toda educação bem como o destino do homem" (Froebel, 1912c, p.10). Entende que é destino da criança "viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder. (...) A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos" (Froebel, 1912c, p.21). Ao elevar o homem à imagem de Deus, criador de todas as coisas, postula que a criança deve possuir as mesmas qualidades e "ser produtiva e criativa" (Froebel, 1912c, p.21) . Dessa forma, para que o ser humano expresse a espiritualidade de Deus, seria necessária "a liberdade para auto-atividade e autodeterminação da parte do homem, criado para ser livre à imagem de Deus." (Froebel, 1912c, p. 11)

As concepções de homem e sociedade envolvendo a liberdade do ser humano de auto-determinar-se e buscar o conhecimento para a humanidade desenvolver-se definem a função da educação infantil que se reflete no brincar, considerado "a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por

ser a auto-ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos", (Froebel, 1912c, p. 54-55) "a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo...A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros....Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, e altamente sério e de profunda significação". (Froebel, 1912c, p.55)

Para Harris, editor das obras froebelianas:

"Froebel é o reformador pedagógico que fez mais que todos os restantes juntos, por dar valor à educação, ao que os alemães chamam "método de desenvolvimento pela atividade espontânea", que permite plena expressão, porque os atos da criança que joga são o resultado de suas próprias decisões e motivações e não obediência ao mando ou sinal do mestre." (Hughes, 1925, p. 194)

Froebel, considerado por Blow(1991) psicólogo da infância, introduz o brincar para educar e desenvolver a criança. Sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos do mundo cultural e a natureza, unificados pelo mundo espiritual. Apesar de seu paradigma metafísico, foi responsável pela presença de brinquedos e brincadeiras no jardim de infância. Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende, também, que a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento. A perspicácia do educador leva-o a compreender que a educação é ato intencional, que requer orientação, materializada na função da jardineira usar materiais para o conhecimento a ser construído pela criança. Entretanto, a aquisição do conhecimento requer a auto-atividade, capaz de gerar auto-determinação. Programas froebelianos permitem a inclusão de atividades orientadas e livres por meio do uso de brinquedos e brincadeiras. Pequenos objetos geométricos, chamados dons, representam materiais como bolas, cilindros, cubos, papéis recortados, anéis, argila, desenhos, dobraduras, ervilhas, palitos de madeira pelos quais se realizam atividades orientadas, as ocupações geralmente intercaladas por movimentos e músicas.

Representada pelas brincadeiras interativas entre a mãe e a criança, há outra modalidade, de natureza simbólica, de imitação de situações do cotidiano, por gestos e cantos, espaço propício para a ação iniciada da criança, que permite a expressão e a determinação. Desta forma, a teoria froebeliana proporciona subsídios para a compreensão da brincadeira como ação livre da criança e o uso dos dons, objetos, suporte da ação docente, conhecidos hoje como materiais pedagógicos, permite a aquisição de habilidades e conhecimentos, justificando os jogos educativos.

Nos primeiros tempos da educação infantil brasileira, à semelhança da experiência americana, o brincar manifestava-se com tonalidades diferenciadas, conforme o tipo de instituição e a clientela atendida. Prestavam serviços à criança pequena: jardins de infância e instituições de atendimento infantil (asilos infantis, creches, escolas maternas, parques infantis). Os jardins de infância froebelianos penetram nas instituições particulares, como inovação pedagógica, destinadas à elite da época, como exemplo de modernidade da escola, que oferece um curso semelhante ao divulgado no então modelar sistema educacional americano. Entre os primeiros a adotar a inovação encontram-se o Colégio Menezes Vieira, do Rio de Janeiro (1875) e a Escola Americana, dirigida por protestantes de São Paulo (1877). A associação do jardim de infância a uma unidade de educação, de meio período, destinada à elite, fica mais clara ainda, quando se cria o Jardim de Infância da Caetano de Campos, de São Paulo, em 1896. Mesmo sendo uma escola pública, era freqüentado pela elite da época, provocando polêmica e discursos inflamados de deputados como Esteves da Silva e Marrey Júnior, que reivindicavam sorteio para o preenchimento das vagas. Ao introduzir a metodologia froebeliana no Jardim da Caetano de Campos, Gabriel Prestes promete uma educação mais adequada aos rebentos da elite paulista abandonada nas mãos de governantes incapazes (Kishimoto, 1988).

Ao sugerir a criação do jardim de infância por meio de decreto governamental, Prestes usa como argumento "a necessidade de garantir o ensino intuitivo para qualificar a escola primária". Desde seu nascimento na escola pública, o jardim de infância ganha o estatuto de instituição anexa à escola primária, forma de antecipação, "vestíbulo da escola elementar". Não se questiona sua especificidade, a necessidade de educar a criança dessa faixa etária.

A descrição das atividades desenvolvidas pela unidade infantil anexa à Caetano de Campos, efetuada pela revista *Escola Pública*, confirma a predominância do uso de dons de modo supervisionado. O brincar livre estava ausente da prática pedagógica (Kishimoto, 1996).

Se os jardins de infância utilizam a pedagogia froebeliana dos dons e ocupações, as creches e escolas maternas, por funcionarem em tempo integral, parecem impedidas de fazê-lo conforme mostra o *Anuário de Ensino de 1935-36* (Kishimoto, 1988):

"A palavra "kindergarten" (jardim da infância) foi adotada por Froebel, no século passado, para designar instituições correspondentes ao tipo francês da escola maternal, abrangendo a educação e a assistência e destinando-se, de preferência, à criança pobre. Os americanos distinguem geralmente a escola maternal do jardim da infância, entregando àquela as crianças de dois a três anos e a este as de quatro a seis anos. A terminologia do Código de Educação adotou esse exemplo. Contudo, "o uso nosso é denominar jardim da infância a instituição que se preocupa exclusivamente com a educação froebeliana, reservando-se o nome de escola maternal à que educa e presta assistência" (id, *ibid*, p. 39). Nesse trecho, há clara distinção entre os jardins de infância, considerados dignos de utilizar uma teoria que educa as crianças, e as escolas maternas, destinadas a prestar assistência, o que pressupunha, para o imaginário da época, ausência de educação. Outra diferenciação era o tempo de permanência da criança na instituição: jardins de infância funcionavam em meio-período e as escolas maternas, em tempo integral.

Outro critério para o uso da teoria froebeliana, além do período de funcionamento e do tipo de instituição, é a classe social de seus frequentadores. A longa prática dos jardins de infância, tanto particulares como o único oficial, de prestar serviços apenas às classes de maiores recursos parece ter reforçado a idéia de que é a situação econômica que diferencia o jardim de infância de outros estabelecimentos.

"A Escola Maternal é... uma instituição para as criancinhas de 2 a 4 anos e o jardim de infância para as de 4 a 6 anos. No nosso projeto não é a *classe social*, mas a idade das crianças que diferencia primeiramente as duas instituições." (Alvim, 1941, p. 33)

Para a rede de creches e pré-escolas que se desenvolve no Estado de São Paulo, durante os primeiros tempos da República, sob a supervisão da espírita Anália Franco, não se utiliza a teoria froebeliana, mas a orientação da escola maternal francesa, por duas razões: por ser uma metodologia menos dispendiosa e por acreditar-se que a criança brasileira necessita, não de brincadeiras, mas de ensino, escrita e cálculo (Franco, 1912). Mais uma vez, vence a tendência de escolarização.

As escolas maternas, criadas nos primeiros tempos da República para atender filhos de operários, também não parecem autorizadas a utilizar a metodologia froebeliana. Somente os jardins de infância, de meio-período, distribuídos em três anos de curso seqüencial, pareciam ter direito à proposta do brincar.

Tais exemplos demonstram que a teoria froebeliana, nos primeiros tempos da implantação dos *kindergarten*, têm seu uso associado a três critérios já apontados por Bloch e Choi: *a classe social, o tipo de instituição infantil e o período de tempo do curso*. Se, nos Estados Unidos, o brincar supervisionado nos jardins de infância visava à domesticação das classes populares e sua americanização, no Brasil autoritário dos primeiros tempos da República, em que ainda não estavam presentes concepções democráticas, o brincar orientado, à moda dos jardins de infância americanos, parecia adequado somente para educar filhos da elite brasileira. Nas escolas maternas, dos tempos de Anália Franco e das vilas operárias, interdita-se até o brincar orientado.

Quando da criação dos Parques Infantis, por Mário de Andrade, observa-se mais uma vez a discriminação do brincar. Para o poeta, o brincar deveria ser a expressão de brincadeiras tradicionais, livres, divulgadas pela oralidade infantil, para educar e aperfeiçoar a cultura de qualquer criança, inclusive da que provinha do operariado paulista dos anos 30. Entretanto, Nicanor Miranda, seu sucessor, implanta o brincar orientado, controlado e supervisionado como sendo o modelo ideal para retirar das ruas rebentos do operariado para educá-los (Faria, 1993). Aqui prevalece o critério da classe social. Mais uma vez, no início da industrialização em São Paulo, à semelhança da experiência americana, o brincar controlado fica atrelado à classe econômica de seus usuários.

A apropriação das teorias infantis presentes no movimento progressivista, como as de Dewey, Montessori, Decroly, Kilpatrick, Freinet e outros, mostram distintos exemplos na realidade brasileira (Kishimoto, 1988). O jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo, instituição pública que recebe a elite paulista, sob a orientação de Alice Meirelles Reis, desenvolve metodologias escolanovistas, entre as quais, os centros de interesses e inúmeros jogos divulgados por Decroly. Entretanto, nas classes de pré-escola anexas aos grupos escolares estaduais, que atendem a classe de menor recurso, a partir dos anos 30, para ajustar-se à forma de organização de espaço físico que impede o brincar livre, adotam-se carteiras pregadas no chão. Há ausência de materiais diversificados e os professores não são qualificados. Prevalecem

folhas mimeografadas com desenhos de jogos educativos sugeridos por Decroly. A apropriação de Decroly nessas classes demonstra a dura realidade da expansão dessas instituições que não contam com docentes qualificados e nem mesmo salas e recursos apropriados para o trabalho infantil. Dentre as inúmeras sugestões como centros de interesses, oficinas, brincadeiras motoras e construção de brinquedos, utilizou-se, apenas, as folhas impressas com desenhos de jogos de identificação. Certamente, em uma época em que não se dispunha de escolas primárias para as crianças, e muito menos de estabelecimentos adequados para alocar jardins de infância e professores com formação em educação infantil, recorria-se às salas das escolas primárias que impediam a utilização de outros recursos. Tal orientação valeu-lhes a denominação de "salas de decepção infantil" (Kishimoto, 1990). Dentro desse mesmo princípio, a metodologia montessoriana, que requer materiais dispendiosos, começa a ser divulgada entre as escolas particulares, notadamente as de orientação religiosa.

Atualmente, em São Paulo, as 355 Escolas Municipais de Educação Infantil destinadas a crianças de quatro a seis anos adotam o modelo escolar. Poucos são os espaços para brincadeiras livres. Os horários são rígidos, as turmas homogêneas, as atividades são padronizadas e há pouca escolha por parte da criança. A socialização pela brincadeira fica ausente desse modelo que prioriza a escolarização e a aquisição de rudimentos de escrita e cálculo.

Os estudos sobre o brincar mostram que passou por alterações graduais, especialmente nos materiais destinados às brincadeiras. Os materiais froebelianos foram questionados por não atender às necessidades das crianças. Para G. Stanley Hall, os dons e atividades froebelianas propiciam atividades sedentárias e não desenvolvem os grandes músculos, cujos movimentos precedem a manipulação, nem oportunizam a linguagem, a exploração e a criatividade. Tais discussões redundaram em críticas aos dons e ocupações, que foram considerados tediosos e substituídos por artes, marcenaria, grandes blocos de construção e brincadeiras de faz-de-conta. Alice Temple, Patt Hill e Caroly Pratts recomendam blocos de construção maiores e leves, acessórios para brincadeiras de faz-de-conta e animais como novas formas de suporte material para brincadeiras. (Bloch e Choi, 1990)

Essa evolução cria a necessidade de adequar os materiais e o espaço da brincadeira para que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral da criança sem que se perca a característica do brincar como ação livre, iniciada e mantida por ela. A prática pedagógica, especialmente no Brasil, não referenda a associação íntima entre materiais, espaços e brincadeiras.

Essa dissociação aparece, especialmente, em propostas que começam a circular no seio de creches.

Com a expansão das creches, fruto de movimentos sociais que se acentuam nos anos 70, questionamentos sobre a natureza das instituições infantis colocam em destaque o brincar como proposta para educar crianças em idade pré-escolar. Preocupadas prioritariamente com a educação higiênica, emocional, religiosa e física, as creches começam a discutir a educação das crianças em novas bases. Algumas adotam propostas conteudísticas incluindo, na rotina diária, atividades gráficas voltadas para tarefas de alfabetização; outras adotam o brincar espontâneo, sem suporte material e outras começam a formar grupos de estudos para compreender melhor a natureza de um trabalho educativo vinculado ao brincar. O brincar espontaneísta, como opção para instituições destinadas às classes populares, recebe o apoio do governo nos programas de educação compensatória.

O grande viés desse movimento é a adoção do brincar livre sem materiais e espaços adequados às crianças. O brincar livre, embora desejável, torna-se utópico, uma vez que a criança não dispõe de alternativas, de objetos culturais, ou espaços para implementar seus projetos de brincadeira. Pretende-se desenvolver a criança a partir do que se tem na instituição, ou seja, quase nada. Grandes espaços internos e externos, como salões, salas e corredores sempre vazios, são utilizados para as ditas brincadeiras livres que, pela ausência de objetos ou cantos estimuladores, favorecem correrias e empurrões. Alguns exemplares de brinquedos, geralmente doados, por sua quantidade e natureza, impedem a elaboração de qualquer temática de brincadeira, regra que prevalece nas instituições. Naquelas que adquirem brinquedos, observa-se inadequação de tipo e de uso. Em geral, há predomínio de brinquedos destinados ao desenvolvimento cognitivo, como blocos lógicos, encaixe e classificação e pouca representatividade do campo simbólico. Nas creches que dispõem de berçários, há falta de brinquedos para a primeira idade (Kishimoto, 1996).

Os brinquedos ficam expostos como decoração e não servem de suporte ao desenvolvimento motor da criança. Móbiles são pendurados no alto, nas paredes, distantes do olhar e da mão da criança. Enfim, o uso do brinquedo destina-se à decoração da sala, e não a ser suporte de brincadeira ou de estímulo para a exploração do ambiente. A falta de hábito em observar o uso de brinquedos e brincadeiras impede profissionais de creches de compreenderem a necessidade de selecioná-los e adequá-los de acordo com interesses e nível de desenvolvimento das crianças.

A valorização do brinquedo criou a brinquedoteca como instituição que empresta brinquedos e oferece novos espaços de exploração lúdica. Divulgada na Europa a partir dos anos 60, penetra no Brasil, a partir dos anos 80, levando as instituições a voltarem a atenção para o brincar infantil. A introdução de brinquedotecas dentro de instituições de educação infantil, tradicionalmente de orientação conteudística ou sanitárias e higiênicas, certamente tem levado os profissionais a repensarem a importância da brincadeira para crianças dessa faixa etária.

Se a função da brinquedoteca é emprestar brinquedos e oferecer espaço para animação cultural, podemos constatar que o uso corrente, em muitas instituições infantis, distancia-se dessa prática. Substituir a falta de brinquedos e materiais para desenvolver atividades com pré-escolares pela introdução de brinquedotecas parece, mais uma vez, uma forma de escamotear os objetivos desse nível de ensino. Adotar uma instituição da "moda", que valoriza o lúdico como um apêndice, sem questionar as funções da brincadeira enquanto proposta educativa é outro exemplo que mascara a inconsistência de um projeto educativo baseado no brincar (Kishimoto, 1993). A divulgação da brinquedoteca no seio de creches e pré-escolas e o desconhecimento de suas funções aparece no Congresso de Brinquedoteca realizado em Santa Maria, em 1996, com inúmeras questões relacionadas às especificidades das mesmas.

Pré-escolas particulares, que funcionam em sobrados, com salas pequenas, geralmente de orientação acadêmica, procuram absorver idéias relativas ao uso do brincar, criando brinquedotecas. Nesse caso, salas abarrotadas de mesinhas e cadeiras, para receber cerca de vinte crianças, impedem a reorganização do espaço físico com a introdução de brinquedos e cantos para brincadeiras. A brinquedoteca, criada em alguma sala disponível, é a alternativa para sanar a dificuldade, e ao mesmo tempo, garantir a orientação conteudística. A brinquedoteca enquanto espaço distinto, fora da sala de aula é a imagem que predomina no imaginário de um profissional de creche:

"Teria uma coisa que eu li, que eu acho que seria interessante, uma brinquedolândia, né? Um lugar prá crianças brincarem fora da sala de aula. Um espaço também tampado, arejado, mas só com brincadeiras, com uma tia diferente. Um tia que não fosse a deles..." (Veillard, 1996, p. 84).

Pela visão desse profissional, o brincar não se integra nas atividades educativas, ocupa lugar fora da sala, não sendo sua tarefa interagir com a criança por meio da brincadeira, cabe a outro esse papel. Mais uma vez, o brincar não se integra na proposta de educar, provavelmente pelo desconhecimento de formas de brincar e interagir com a criança, como se observa pela fala de outra profissional:

"Você ter pessoas, assim, que fossem treinadas, e que tivessem sempre nessa questão da brincadeira. Porque eu acho que a brincadeira é uma coisa muito difícil, porque eu tenho dificuldade pra criar brincadeiras" (Veillard, 1996, p. 84).

A ausência da concepção de desenvolvimento infantil por meio da brincadeira, o que requer o entendimento da criança como ser holístico, leva o brincar a restringir-se ao exercício muscular, conduzido por um professor de Educação Física:

"...o professor de Educação Física, ele já sabe que tipo de exercícios. Ele tem aquele jeito de bolar, assim, uma brincadeira que as crianças exercitem os músculos... eu acho que ele tá habilitado. E... seria uma pessoa só, que poderia trabalhar um dia com cada turma na semana" (Veillard, 1996, p. 84).

O rodízio do uso da sala por várias turmas permite que, pelo menos uma vez por semana, as crianças tenham acesso aos brinquedos e brincadeiras. Mas, mesmo nessas ocasiões, nem sempre se garante o livre uso dos brinquedos. Predominam atividades dirigidas pelos professores que selecionam brinquedos educativos ou delimitam o tipo de brinquedo que pode ser utilizado pela criança. O brincar enquanto recurso para desenvolver a autonomia da criança deixa de ser contemplado nesse tipo de utilização.

Nas instituições em que se permite o livre uso, cantos extremamente estruturados e fixos impedem a criação de projetos de brincadeiras por parte da criança. A concepção de brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia.

Outro aspecto ausente das discussões de profissionais de educação infantil é a interação criança-criança e criança-adulto por meio da brincadeira. Qual o papel do adulto como um dos representantes da cultura, responsável pela educação infantil? Qual o significado de determinados objetos do mundo cultural para o desenvolvimento infantil? Pode-se construir conhecimento a partir de brinquedos e brincadeiras? Pode-se desenvolver a linguagem? Brincadeiras em grupo servem para socializar crianças, levar à compreensão de regras? Brincadeiras de faz-de-conta contribuem para a formação do símbolo? Crianças que expressam suas representações mentais se desenvolvem? Quais os tipos de brinquedos mais adequados a cada faixa etária?

Como devem ser utilizados os diferentes brinquedos? Como introduzir brinquedos e brincadeiras dentro de propostas pedagógicas? Tais questões, certamente, devem estar presentes aos profissionais que se preocupam com a introdução do lúdico na educação infantil.

A prática pedagógica nas creches e pré-escolas parece referendar grandes espaços, vazios de brinquedos e objetos culturais, que estimulem o imaginário infantil e permitam a expressão de temáticas de faz-de-conta. Predominam, sempre, salas e corredores desprovidos de objetos em que se pode apenas correr, pular, rolar, trombar com outros. Muitas vezes, uma bola ou alguns brinquedos dispersos estimulam a posse e a manipulação, sem vinculação com qualquer intenção da criança de brincar ou, ainda, o oposto, salas repletas de mesas e cadeiras em que se desenvolvem atividades coletivas, consideradas "pedagógicas", sob a supervisão do professor. Os brinquedos estão geralmente guardados em estantes ou armários, longe do acesso das crianças. Quando disponíveis, não há preocupação em adequá-los à faixa etária, ou verificar se estão em bom estado, se há quantidade suficiente, se estimulam ações lúdicas que propiciem a expressão do imaginário. A produção de brinquedos voltada para finalidades externas, como presentes para os pais, não subsidia a representação simbólica. A ação motora que integra qualquer brincadeira é vista como independente de cognição, afetividade e sociabilidade, portanto, sem relação com o desenvolvimento da linguagem e de oportunidades de exploração.

Os brinquedos aparecem no imaginário dos professores de educação infantil como objetos culturais portadores de valores considerados inadequados. Por exemplo, bonecas Barbies devem ser evitadas por carregar valores americanos. Bonequinhos guerreiros, tanques, armamentos e outros brinquedos com formas bélicas recebem o mesmo tratamento por estarem associados à reprodução da violência. Brincadeiras de casinhas com bonecas devem restringir-se ao público feminino. Brincadeiras motoras, com carrinhos e objetos móveis, pertencem mais ao domínio masculino. Crianças pobres podem receber qualquer tipo de brinquedo, porque não dispõem de nada. A pobreza justifica o brincar desprovido de materiais e a brincadeira supervisionada. Escolas representadas por diversas etnias começam a introduzir festas folclóricas, com danças e comidas típicas, como se a multiculturalidade pudesse ser resumida e compreendida como algo turístico, pelo seu lado exótico, apenas por festas e exposições de objetos típicos, não contemplando os elementos que caracterizam a identidade de cada povo. Enfim, tais atitudes demonstram pré-concepções relacionadas à classe social, ao gênero e à etnia, e por elas se tenta justificar propostas relacionadas às brincadeiras introduzidas em nossas instituições de educação infantil. Da mesma forma, a concepção de que o brincar deve restringir-se a espaços como o *playground*, ou a uma sala como a brinquedoteca, mostra o quanto o brincar está ausente de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil.

As instituições infantis selecionam aspectos da cultura relacionados com o saber instituído da escola elementar: a escrita e os números, excluindo elementos caracterizadores da cultura do país como o carnaval, rituais do bumba-meu-boi, festa de coroação dos reis, capoeira, futebol... Nota-se, também, a falta de materiais típicos da fauna e da flora brasileira, como folhas, galhos, pedras, conchas, frutos e flores, penas etc. A produção de objetos não reflete a riqueza da natureza. Mesmo o uso da sucata industrial fica empobrecido pela falta de um tratamento que ofereça identidade cultural a tais objetos. O imaginário infantil não reflete a riqueza folclórica, com suas lendas sobre a fauna e a flora: vitória-régia, jibóia, boto cor-de-rosa, habitantes míticos de regiões da Amazônia e do Mato Grosso. As lendas e contos, contribuições de indígenas, negros e brancos, que constituem o primeiro núcleo da população brasileira que habitava o imaginário das crianças dos tempos passados, parecem ter sido esquecidos.

Portinari retrata a mula-sem-cabeça, representando o pegador nas noites escuras de Brodoski, como memórias de infância; José Lins do Rego (1969), em *Menino de Engenho*, conta suas lembranças dos tempos do engenho de açúcar, onde brincava de capabode, a brincadeira de faz-de-conta em que só brancos podiam construir um engenho de açúcar para ser o proprietário, em que se simulava ser o Antônio Silvino, o cangaceiro do Nordeste, que empunhava armas e organizava batalhões (Kishimoto, 1993). As imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardadas em gavetas que não foram mais abertas em virtude do novo modo de vida dos tempos atuais, que impede a transmissão oral dentro de espaços públicos. Cabe à escola a tarefa de tornar disponível o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir espaço para a recepção de outros elementos da cultura, como os não-escolarizados para que beneficiem e enriqueçam o repertório imaginativo da criança. Vygotski (1988) revoluciona a Psicologia ao mostrar que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis é a atividade predominante do pré-escolar a favorecer a criação de situações imaginárias de reorganização de experiências vividas; Bruner (1996) reforça essa perspectiva ao mostrar que a educação deve entrar na cultura.

## Bibliografia

- A Escola Pública*, São Paulo, Tipografia da Industrial de São Paulo, 1893-1897.
- Boletim de indicadores Educacionais*. Brasília, n.5 jun. 1995. (Imagens da Educação brasileira)
- BLOCH, Marianne N., CHOI, Sukyeong. Conceptions of Play in the History of Early Childhood Education. *Child & Youth Care Quarterly*, 19(1), Spring 1990, p. 31:48.
- BLOW, Susan E. *Symbolic Education: a commentary on Froebel's Mother Play*. Harris, W.T. (cd.) New York and London. D. Appleton and Company, 1911
- BRUNER, Jerome. *L'Éducation, entrée dans la Culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Trad. Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.
- CANHOLATO, Maria Conceição et al. *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo - 1988*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990
- Educação infantil no Brasil: Situação atual/MEC*. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/EDI, 1994. 44p.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. 2ª. ed., Belgium: De Boeck & Larcier. 1996.
- FROEBEL, Friedrich *Letters to a Mother on the Philosophy of Froebel*. Harris, W.T. (cd.) New York/London. D. Appleton and Company. 1912.
- ..... *Mutter-und Kose-Lieder*. Leipzig:Berlag von U. Bichlers Bitwe & Gohn,1883.
- ..... *Pedagogics of the Kindergarten. His Ideas Concerning the Play and Playthings of the Child*. Harris, W.T. (ed.). Tradução de Jarvis, Josephine. New York/London. D. Appleton and Company, 1912.
- ..... *The Education of Man*. Harris, W.T. (cd.). Trad. Hailmann, W.N. New York/London. D.Appleton and Company. 1912.
- ..... *The Mottoes and Commentaries of Friedrich Froebels's Mother Play*. Harris, W.T.(ed.). tradução de legendas e comentários para a mãe, de Henrietta R. Eliot, e comentários de textos em prosa, de Susan E. Blow. New York/London, D. Appleton and Company, 1912
- ..... *Les Causeries de la Mère*. Trad. La Baronne de Crombrughe. Paris:Ract et Falquet, Libraires-Éditeurs. 1882.
- ..... *The Songs and Music of Friedrich Froebels Mother Play (Muler und Kose Lieder)*. Harris, W.T. (cd.). New York/London, D. Appleton and Company. 1895.
- ..... *Education by Development. The Second Part of the Pedagogics of the Kindergarten*. Harris, W.T. (ed.). Trad. de Jarvis, Josephine. New York and London. D. Appleton and Company. 1899
- GOULART., Ana Lúcia *Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantís para as crianças de família operária na cidade de São Paulo( 1935-1938)*. São Paulo:Tesc de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, 1993
- HADDAD, Lenira e JOHANSSON, Jan-Erik. A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação. *CADERNOS CEDES*, 37, p. 45-62. 1995.
- HENRIOT, Jacques. LEJEU. Paris:Synonymc. SOR, 1983.
- ..... *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*, Paris.Ed. José Corti, 1989.
- HUGHES, James L. *La Pedagogia de Froebel*. Trad. Barnés, Domingo. Madrid:Daniel Jorro, Editor, 1925.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: essai sur lafonction sociale dujeu*. Paris:Gallimard, 1951.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Tradicionais Infantís*. São Paulo: Vozes, 1993
- ....., *O jogo, a criança e a educação*. São Paulo: Pioneira. 1994.
- ..... *O Primeiro Jardim de Infância do Estado de São Paulo e a introdução da Pedagogia Froebeliana*. Aula de erudição apresentada por ocasião do Concurso para Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, novembro de 1995.
- ..... *A Pré-escola em S. Paulo (das origens a 1940)*. S. Paulo:Loyola, 1988.
- PRESTES, Gabriel. *Guia para jardineiras*. São Paulo: Espíndola, Siqueira & Comp., 1896 (trad. e adaptação da obra de Wiebé, Eduard, Paradisc of Childhood).
- Revista do Jardim da Infância*, v. I. São Paulo:Espindola, Siqueira & Comp., 1986.
- Revista do Jardim da Infância*, v. II. São Paulo: Espíndola, Siqueira & Comp., 1987.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1984
- REGO, José Lins do. *Menino do Engenho*. Introdução de Castele, José Aderaldo mota de Ribeiro, João. 14a. ed., Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.

- SPODEK, Bernard e SARACHO, Olivia. *Culture and the early childhood curriculum*. Conferência proferida no EECERA , em Portugal, 3 de setembro de 1996.
- VEILLARD, Kátia Cristina dos Santos. *Entre o caos e a geometria: o "lugar" do brincar*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- VANDEWALDER, Nina e, *The kindergarten in american education*, Nova Iorque, The MacMillan company, 1923.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*, trad. de Bruni, José Carlos, São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975.
- WOLLONS, Roberta. The Black Forest in a Bamboo Garden: Missionary Kindergartens in Japan, 1868-1912. *History of Education Quarterly*, vol. 33, n° 1, spring 1993, p.1-35.



# Avaliação de programas sociais

31

**MINICONFERENCIA**

**Expositor:**

Maria Angélica Olivares Z.

**Coordenação:**

Enrique Ku Herrera

## UNA PROPUESTA EVALUATIVA EDUCATIVA INTEGRAL PARA PROGRAMAS DE DESARROLLO INTEGRAL DE PÁRVULOS

María Angélica Olivares Z.<sup>225</sup>

Toda persona nace con una dotación genética cuya actualización depende del medio en el cual se desarrolle. Uno de los medios que tiene una importancia notoria, especialmente en los primeros años, son los Jardines en los cuales tienen lugar experiencias intencionadas para favorecer el desarrollo y aprendizaje integral de los párvulos que asisten a ellos. De allí que sea altamente necesario llevar a cabo evaluaciones de tales programas educativos.

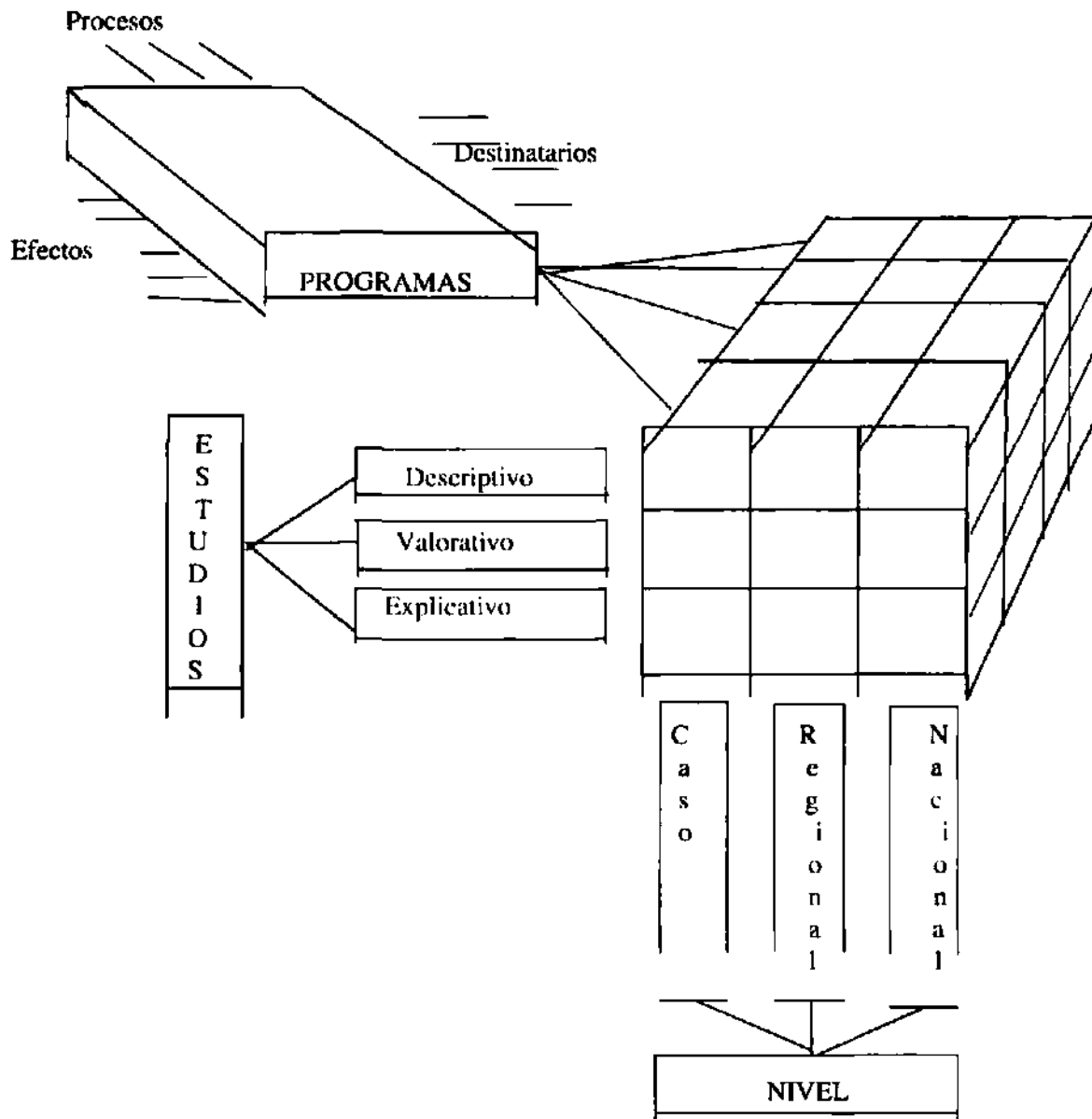
Cualquier evaluación, y en especial las referidas a programas educativos, debe sustentarse en principios que al ser respetados demandan al propio proceso evaluativo acciones especiales y conllevan efectos entre los cuales no deben estar ausentes los cambios positivos en quienes intervienen.

En el modelo evaluativo que se ha elaborado, al cual se hace referencia en esta ponencia, los principios estipulados que deben respetarse (entre otros, honestidad, solidaridad, equidad, rigurosidad, justicia) y la complejidad de los programas, llevan a que la evaluación tenga que presentar las siguientes características: ser educativa, integral, abarcadora, pertinente, participativa, viable, fiable, actualizada, transparente, informada, multimodular.

El modelo ha sido elaborado y probado en programas de atención de párvulos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile. Han participado las siguientes instituciones: Fundación Van Leer, UNICEF, OEA, quienes han apoyado económicamente el trabajo; P. Universidad Católica de Chile, Universidad de La Frontera de Temuco, Universidad de Osorno, con el aporte de especialistas quienes, junto a otros, han hecho posible el desarrollo del proyecto que ha llevado a la generación del Modelo de Evaluación Integral.

Los programas educativos de atención integral de párvulos tienen como destinatarios principales de su acción a los párvulos (niños de 0 a 6 años) y secundariamente a la familia y la comunidad. Se pretende lograr ciertos efectos con el desarrollo de procesos intencionados que tienen lugar. Tales efectos están establecidos para ser alcanzados a corto plazo (efectos inmediatos) y otros a más largo plazo (efectos mediatos).

La evaluación debe posibilitar un cabal conocimiento de los programas y enjuiciamiento de los mismos, en forma general, y también particular a los elementos y procesos que participan y efectos que se logran, tanto a nivel nacional como regional, comunal o de una unidad particular. Esto ha llevado a establecer los focos o campos indispensables de estudiar entre los que destacan destinatarios, *curriculum*, gestión administrativa pedagógica, clima, efectos e impactos, costo-beneficio y costo-efectividad.



Al focalizar a los niños, los aprendizajes pedagógicos que aparecen necesarios de detectar dicen relación con las siguientes dimensiones y megavARIABLES respectivamente: autonomía (autovalerse, tomar decisiones), creatividad; comunicación (lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, manejo del lenguaje); conocimientos (personales, del entorno sócio-cultural) corporalidad (sensorialidad, coordinación); socialización (integración de normas, formación valórica); hábitos alimentarios (autonomía frente a la alimentación, conocimientos en alimentación y nutrición); conservación de la salud (autonomía en la prevención de enfermedades infectocontagiosas y respiratorias, autonomía en la prevención de accidentes); conocimientos referidos a la prevención de accidentes y de enfermedades; hábitos de higiene.

Además de establecer como efectos deseados los anteriormente mencionados, se tiene como propósito mejorar el estado nutricional del niño si lo tiene alterado o mantenerlo si es bueno, para esto se aplica un programa alimentario que también pasa a ser necesario de evaluar.

En los programas se diseña y aplica un *currículum* destinado a lograr los efectos deseados especialmente en los párvulos; este elemento constituye un factor relevante de analizar y juzgar; el modelo consulta focalizar los siguientes factores: planificación (tipo, agentes, recursos), estrategias educativas (organización temporal, actividades, metodología, evaluación), ambiente humano (interrelaciones niño-adulto, niño-niño, adulto-adulto) ambiente físico (infraestructura, material didáctico fungible, equipamiento, ambientación).

Una dimensión también relevante que se ha considerado en el modelo está referida a la evaluación de la gestión organizacional administrativa; en esta se atiende a dos dimensiones: clima organizacional: estilo de dirección (participación, autonomía, renovación, reconocimiento, manejo de conflicto); planificación y organización del trabajo (objetivo y programación, descripción de cargos); gestión de control (supervisión, exigencias); gestión operativa de recursos humanos (formación profesional, administración de

remuneraciones, evaluación de desempeño, seguridad de empleo), comunicación intraorganizacional (efectividad, direccionalidad, medios, satisfacción de expectativas del personal), relaciones humanas entre personal y con directivos; identidad institucional (integración, compromiso), condiciones físico ambientales (al interior, ubicación de establecimiento). La otra dimensión corresponde a calidad y condicionantes de la gestión administrativa; en esta se atiende a fortalezas y debilidades de la gestión organizacional administrativa y sus condicionantes. Respecto de los efectos mediatos en los párvulos se focaliza el estudio en la permanencia de aprendizajes logrados en la educación parvularia, evolución de dicho aprendizajes y logros propios de la educación en el I y II año.

En relación a la familia, el modelo consulta estudiar en perfil socioeconómico, tipología del hogar y características de los padres; en esta última se atiende a conocimientos, actitud y comportamientos referentes a salud, pautas de crianzas, autoestima, relación con los hijos, preocupación, responsabilidad, aspiraciones y expectativas respecto de los hijos, relación con la institución y con las organizaciones de base.

Respecto a los efectos mediatos en la familia se atiende a las siguientes dimensiones: liberación de tiempo, aspecto laboral, atención de necesidades del niño, formación del niño, beneficios sociales.

En relación al estudio de costo-beneficios y costo-efectividad se focaliza en los costos de inversión y de operación, en los beneficios sociales y en los efectos tanto previstos como no previstos.

La obtención de los datos referidos a las diversas variables mencionadas se ha realizado a través de los siguientes procedimientos: encuestas, entrevistas y observación. Los datos obtenidos al aplicar los instrumentos previamente validados han sido sometidos a procesamiento y análisis utilizando el programa computacional SPSS. Los principales análisis han sido para asegurar la potencia de los datos (correlación ítem-ítem, correlación ítem-test, análisis factorial, confiabilidad de Cronbach), en seguida, un análisis de tipo descriptivo; luego, comparativo con referente de contrastación a objeto de emitir el juicio correspondiente y finalmente un análisis comparativo-explicativo (prueba t, regresión múltiple, etc.) a objeto de establecer posibles diferencias significativas y develar las posibles variables explicativas de los efectos mas significativos.

Los resultados no sólo permiten conocer más amplia y profundamente los programas y emitir un juicio respecto de ellos, sino que fundamentalmente develar variables que se deben modificar para asegurar un mejoramiento de la calidad de dicha educación y, también, aquellas que deberían mantenerse a objeto de no correr riesgos de bajar la positiva efectividad, por dar respuesta a alguna demanda de cambio.

# PARTE II

## Introdução

A realização do II Simpósio Nacional de Educação Infantil junto com o IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos, cujo tema era "pesquisa e avaliação" ensejou que o II Simpósio Nacional cumprisse os seguintes objetivos:

1. Promover a realização de diagnóstico sobre o atendimento à criança de zero a seis anos nas unidades da federação e avaliação da implementação da Política Nacional de Educação Infantil.
2. Garantir a representação das diferentes regiões do País no IV Simpósio Latino-Americano.
3. Conhecer os diferentes programas e experiências de estudos, avaliações ou investigações e as lições que delas derivam, para consolidar a base da participação do Brasil no Simpósio Latino-Americano.
4. Obter recomendações para o desenvolvimento de políticas e programas municipais, estaduais e privados de atenção à infância que contribuam para a melhoria dos serviços e a qualidade de vida das crianças e suas famílias.

Para atingi-los, foram desenvolvidas duas etapas preparatórias. A primeira consistiu em um levantamento de informações, através de questionários, relativos ao atendimento e atuação de diferentes instituições na área da Educação Infantil. A segunda etapa foi a realização de seminários regionais, com a participação de representantes dessas instituições, consolidando cada um deles um diagnóstico do atendimento à criança de zero a seis anos na respectiva região, segundo cinco temas: caracterização do atendimento e prioridades; integração de programas de creches e pré-escolas e articulação com o ensino fundamental; proposta pedagógica, metodologias e práticas educativas; formação e valorização do profissional de educação infantil; e, pesquisa e avaliação na área da educação infantil. Esses diagnósticos foram apresentados no Simpósio, constituindo o primeiro capítulo deste volume.

A partir dessas duas etapas, uma análise, realizada por especialistas, dos dados levantados através dos questionários e dos relatórios dos seminários regionais, buscou delinear um diagnóstico nacional sobre cada um dos cinco temas mencionados. Os resultados desses estudos foram apresentados na mesa redonda intitulada Educação Infantil no Brasil: grandes questões, também publicados neste volume. Um breve registro dessas etapas preparatórias será apresentado a seguir.

### 1. Levantamento de informações sobre o atendimento à criança de zero a seis anos

Considerando a importância da atuação dos diferentes tipos de instituições, direta ou indiretamente, no atendimento educacional à criança de zero a seis anos, questionários para levantamento de informações foram enviados às seguintes instituições:

- Secretarias Estaduais de Educação de todas as Unidades da Federação (UF);
- Secretarias Estaduais de Assistência Social de todas as UF;
- Secretarias Municipais de Educação e Secretarias Municipais de Assistência Social de 250 municípios do País, compreendendo:
  - todos os municípios do País com mais de 200 mil habitantes,
  - os dez municípios de maior população de cada Unidade da Federação, desde que tivesse mais de 20.000 habitantes;
- Conselhos Estaduais de Educação de todas as UF;
- Secretarias Estaduais de Saúde de todas as UF;
- Conselhos Estaduais de Direitos da Criança e do Adolescente de todas as UF;
- Universidades e faculdades isoladas que oferecem licenciatura em educação infantil (ou pré-primário), pós-graduação (mestrado, doutorado ou especialização), pesquisa ou extensão na área;
- Organizações não-governamentais que fazem atendimento em creches e/ou pré-escolas e/ou prestam assessoria na área da educação infantil.

As instituições de ensino superior e as organizações não governamentais foram identificadas pelas Delegacias do MEC (DEMEC) nos Estados. No caso das ONG, foi solicitado às DEMEC que enviassem os questionários às dez organizações que tivessem atuação mais significativa na UF.

Devido às especificidades das ações de cada tipo de instituição, seis questionários foram construídos pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC, com a colaboração de técnicos do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/FAE/MEC, das Delegacias do MEC de Minas Gerais e Rio de Janeiro, da

Coordenação da Criança e do Adolescente, do MPAS/Secretaria de Ação Social, e da Coordenação Materno-Infantil do Ministério da Saúde. Os questionários foram assim numerados:

- Questionário 1 - Secretarias Estaduais de Educação; Secretarias Municipais de Educação; Secretarias Estaduais de Assistência Social; Secretarias Municipais de Assistência Social
- Questionário 2 - Organizações não-governamentais
- Questionário 3 - Instituições de Ensino Superior
- Questionário 4 - Conselhos Estaduais de Educação
- Questionário 5 - Secretarias Estaduais de Saúde
- Questionário 6 - Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente

Os questionários 1 e 2, dirigidos às instituições governamentais e não governamentais, respectivamente, que fazem atendimento direto, ou através de convênio, à criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas, abrangeram as seguintes informações: caracterização do atendimento à infância de zero a seis anos: número por faixa etária das crianças, instituições que atuam na área, tipo de atendimento oferecido, recursos despendidos e principais problemas enfrentados; formação e valorização do profissional de educação infantil; proposta pedagógica em educação infantil; classes de alfabetização; diagnóstico do perfil do alunado, propostas e práticas pedagógicas e articulações com o ensino de primeiro grau.

Estas informações também constituíram uma parte do questionário 3, dirigido às Instituições de Ensino Superior, uma vez que muitas delas oferecem atendimento em creches e pré-escolas. Além dessas, o questionário das IES levantou informações sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com a educação infantil. Questões sobre articulação interinstitucional, mobilização e parcerias no atendimento à crianças de zero a seis anos; pesquisa e avaliação em educação infantil: o estado da arte, experiências de estudo e avaliação e seu impacto sobre os serviços, e, sistemas de informações foram objeto de todos os questionários.

O questionário 4 levantou informações sobre a legislação dos Conselhos Estaduais de Educação referente à educação infantil, especialmente no que tange aos temas: objetivos da educação infantil, aspectos relativos à faixa etária e relação adulto/criança, calendário, formação dos profissionais, espaço físico e equipamentos. O questionário 5 abordou questões sobre a ação dos órgãos estaduais de saúde junto às creches e pré-escolas e o questionário 6 visou o levantamento de informações da atuação dos Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente relativas à existência de cadastros de entidades e ao acompanhamento de programas dirigidos à criança de zero a seis anos.

O envio e a recepção dos questionários às Secretarias Municipais de Educação, as ONG e às IES ficaram a cargo da DEMEC de cada UF. Dos órgãos de assistência social encarregou-se a Secretaria de Assistência Social do MPAS, por intermédio da Coordenação Geral da Criança e do Adolescente. Os questionários para as Secretarias de Saúde foram encaminhados e recebidos pelo Ministério da Saúde/Coordenação Materno-Infantil e aqueles relativos aos Conselhos dos Direitos da Criança foram enviados com solicitação do CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Total de instituições que responderam aos questionários:

Secretarias estaduais de educação	25
Secretarias municipais de educação	178
Secretarias estaduais de assistência	13
Secretarias municipais de assistência	102
Organizações não-governamentais	91
Instituições de ensino superior	51
Conselhos Estaduais de Educação	18
Secretarias Estaduais de Saúde	12
Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente	8

Os dados dos questionários das secretarias estaduais e municipais de educação e de assistência social foram tabulados pela Empresa de Processamento de Dados de Previdência Social - DATAPREV, por solicitação da Secretaria de Assistência Social/MPAS. A COED1 elaborou tabelas com dados mais importantes dos questionários das ONG e das IES. Tabulações mais completas foram realizadas pelas especialistas encarregadas da análise das informações levantadas nos questionários e das discussões realizadas nos seminários regionais.

## **2. Seminários Regionais**

Em agosto e setembro de 1996 foram realizados cinco Seminários Regionais de Educação Infantil, coordenados pelo MEC/SEF/DPEF/Coordenação-Geral de Educação Infantil, em conjunto com as seguintes instituições: Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Região Nordeste), Delegacia do MEC do Pará (Região Norte), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Região Centro-Oeste), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Região Sul) e Universidade Federal do Espírito Santo (Região Sudeste). Deles participaram representantes dos segmentos institucionais abrangidos pelo levantamento de informações de cada UF. A articulação para essa participação foi realizada pelas DEMEC.

Os seminários foram operacionalizados através de grupos de trabalho, constituídos ora por unidade da federação, ora por segmento institucional e ora por tema, consolidando um diagnóstico do atendimento à criança de zero a seis anos na região, segundo cinco temas: caracterização do atendimento e prioridades; integração de programas de creches e pré-escolas e articulação com o ensino fundamental; proposta pedagógica, metodologias e práticas educativas; formação e valorização do profissional de educação infantil, e, pesquisa e avaliação na área da educação infantil. Como resultado, foram elaborados relatórios regionais, apresentados no II Simpósio Nacional.

Além do diagnóstico, os seminários regionais possibilitaram a mobilização dos órgãos envolvidos na área da atenção à criança de zero a seis anos, bem como a identificação de experiências e estudos apresentados nas sessões de comunicação orais do Simpósio, cujos resumos estão publicados em um volume próprio destes Anais.

As análises dos diagnósticos regionais, consolidadas por especialistas na área, permitem delinear um quadro nacional da educação infantil em suas grandes questões, como se pode concluir pela leitura dos textos apresentados no II Simpósio e aqui publicados.

O II Simpósio Nacional de Educação Infantil cumpriu, assim, os objetivos propostos, constituindo marco importante na trajetória da educação infantil e no estabelecimento de uma agenda mínima para essa etapa da educação, na forma de recomendações. O compromisso das instituições envolvidas na área com o cumprimento dessa agenda é fundamental para que se atinja a meta almejada, de expansão com melhoria de qualidade do atendimento educacional à criança de zero a seis anos de idade.



# A Educação Infantil no Brasil: relatos dos seminários regionais

1

MESA REDONDA

**Expositores:**

Lígia Ferreira Ribeiro  
Sílvia Helena Vieira Cruz  
Angela Maria Monjardim  
**Leni** Vieira Dornelles  
Ordália Alves de Almeida

**Coordenação:**

Ângela M. Rabelo F. Barreto

# A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO NORTE: RELATO DE SEMINÁRIO DE DIAGNÓSTICO

Lígia Ferreira Ribeiro

## Apresentação

Este documento é a síntese do trabalho realizado por todos os estados da Região Norte durante o SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, em Belém-PA, no período de 27 a 29 de agosto de 1996.

O Seminário promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e coordenado pela DEMEC-PA, com o apoio de diversas instituições governamentais e não-governamentais, teve por objetivo discutir o atendimento às populações infantis no contexto regional e local, e elaborar propostas para a educação infantil no Brasil.

## Caracterização da Região Norte

A Região Norte, constituída pelos Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins ocupa uma área de 3.851.561 Km<sup>2</sup> representando 45,25% do território nacional e com uma população de 10.257.266 habitantes dos quais 2,1% estão na faixa etária de 0 a 6 anos.

Caracteriza-se por uma elevada concentração populacional nas capitais, em contraposição a uma baixa densidade populacional na zona rural, agravada pela dificuldade de acesso e por um intenso fluxo migratório desordenado, motivado, em grande parte, pela implantação de grandes projetos econômicos, sem um plano diretor para as grandes áreas e, muitas vezes, sem respeitar o meio ambiente, de fundamental importância para o desenvolvimento da Região. Tal situação tem graves implicações sócio-econômicas e culturais com repercussão direta na vida dos cidadãos.

Do ponto de vista econômico, na Região preponderam as atividades extrativas, como a do minério e da madeira, além da pecuária e da agricultura de subsistência sem, no entanto, contar-se com subsídios técnicos e financeiros necessários para que a Região seja auto-sustentável.

A política neo-liberal implantada no país penaliza as áreas menos desenvolvidas, como é o caso da Região Norte, contribuindo para aumentar ainda mais o fosso existente entre as várias regiões, condenando uma parcela bastante significativa da população a viver em situação de pobreza absoluta, aviltando a dignidade humana.

A Região Norte possui a maior biodiversidade do planeta e uma das maiores reservas minerais do país e, mesmo assim, apresenta indicadores sociais inaceitáveis como o alto índice de mortalidade infantil e de analfabetismo. A escolaridade da maioria de sua população está reduzida a menos de 5 anos. Os índices de evasão e repetência relativos ao ensino fundamental explicitam a gravidade da situação educacional na Região.

Segundo o relatório-síntese de 1993 ( Planos Decenais de Educação para Todas as Unidades Federadas da Região Norte ), temos o seguinte quadro:

indicad.	AC	AP	AM	RR	RO	PA	TO
tx. Evasão	32%	11,4%	27,33%	14,3%	18%	15,2%	12%
tx. Repet.	38*	26,4%	17,67%	22,2%	19,4%	25,35%	15,5%

Quanto ao ensino superior, ressalta-se que as universidades federais localizam-se nas capitais das Unidades Federadas, tendo estas implantado, no interior, alguns cursos voltados para as licenciaturas.

A razão de ser do poder público é a de promover a equidade entre as regiões do país e a proposição de políticas públicas deve considerar as características sócio-culturais das populações da região, contextualizando-as historicamente.

### **Caracterização da Educação Infantil**

O atendimento às populações infantis de 0 a 6 anos nos estados da Região Norte é insuficiente para aproximar a oferta da demanda. Menos de 10% das crianças nessa faixa etária são atendidas em creches e pré-escolas (9,99 % segundo dados do MEC, documento "Educação Infantil no Brasil - situação atual").

O trabalho com as crianças menores é realizado através do poder público- municipal e estadual- organizações não-governamentais e rede privada de ensino.

Observa-se que o atendimento público estadual é mais amplo na faixa etária de 4 a 6 anos, sobretudo nas capitais dos estados, enquanto as ONG respondem, majoritariamente, pelo atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

As instituições de educação infantil funcionam, em sua maioria, de maneira precária, com espaços físicos inadequados, escassez de materiais e equipamentos pedagógicos, recursos financeiros insuficientes, classes multisseriadas (crianças de 0 a 6 anos com crianças maiores), fatores estes que comprometem a qualidade do atendimento.

É importante destacar que o atendimento público em creche, com raras exceções, ainda é marcado pelo cunho assistencialista, não incorporando a dimensão educativa em seus objetivos. Fica evidente quando a grande maioria das creches públicas da Região é de responsabilidade, apenas, das Secretarias de Trabalho e Ação Social. Elas têm, nessa perspectiva, a função de amenizar as "carências" provocadas pela exclusão social.

Atualmente, alguns municípios e estados começam a inserir as creches nos sistemas de ensino, integrando-as às pré-escolas, consideradas instituições educativas. Essa inserção acontece no momento em que se fortalece o movimento pela municipalização dos primeiros segmentos da educação básica.

Como o atendimento às crianças menores é bastante deficitário, o critério básico para ingresso em creche na maioria dos Estados da Região é a renda familiar (até 3 salários mínimos), enquanto na pré-escola é a idade de 4 anos para o primeiro segmento.

No Estado do Amazonas, verifica-se uma situação muito particular em que a criança com mais de 6 anos, que deveria estar no ensino fundamental de acordo com a Constituição, encontra-se em classe de pré-escola, uma vez que o critério para o ingresso no ensino fundamental é o de estar "alfabetizada".

Avaliando-se o atendimento às crianças de 0 a 6 anos no âmbito das unidades federadas da Região Norte, constata-se uma desarticulação entre as instituições que prestam serviços à criança pequena, ocorrendo uma superposição de ações e a pulverização dos recursos, que são insuficientes.

Não existe, também, uma articulação entre os segmentos educativos, criando-se um hiato, tanto no que se refere ao atendimento de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, como desses com as séries iniciais do ensino fundamental. A educação infantil fica, assim, reduzida a uma etapa preparatória para o processo de escolarização, sem objetivos específicos.

A maioria das secretarias de educação dos estados da Região possui proposta curricular para a pré-escola, ao contrário das secretarias municipais que geralmente trabalham com listagens de conteúdos programáticos, sugestões de atividades e orientações metodológicas. A exceção é a Secretaria Municipal de Rio Branco-Acre, que já elaborou a sua Proposta Curricular de Educação Infantil ( 0 a 6 anos ), em cumprimento às prioridades definidas no Plano Decenal de Educação para o município de Rio Branco e de acordo com a Política Nacional de Educação Infantil do MEC. A referida proposta encontra-se exposta no *stand* da Região Norte.

A maioria das propostas curriculares existentes reporta-se a um referencial teórico construtivista, considerando a criança pequena produtora de cultura, sujeito ativo e competente nas ações que realiza, capaz de construir o seu próprio conhecimento, embora as orientações metodológicas se contraponham a esse referencial.

No que se refere à formação dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, segundo depoimentos dos representantes dos estados, a maioria tem formação em nível de 1º grau.

Vale ressaltar que a habilitação específica em educação infantil é inexpressiva, uma vez que os cursos de formação de magistério não incluem, em seus currículos regulares, disciplinas que habilitem o professor para as especificidades desse segmento educacional.

Os cursos de capacitação oferecidos pela maioria dos sistemas de ensino são pontuais, não existindo um programa de formação continuada, que possibilite ações de acompanhamento e avaliação permanentes. São cursos, muitas vezes, com uma carga horária reduzida, insuficientes para atender as necessidades dos profissionais, no sentido de possibilitar-lhes a competência necessária ao papel de mediador do processo ensino-aprendizagem.

Alguns estados possuem plano de carreira e estatuto do magistério; outros estão elaborando e implantando, o que não significa que os mesmos atendam as reais necessidades do magistério público, assegurando a formação continuada do profissional, a valorização com uma remuneração condizente e um ensino público de qualidade e para todos.

Ao nível de 3º grau, os cursos de habilitação em educação infantil são poucos, destacando-se a UNAMA (Pará), UNIR (Rondônia) em convênio com a SEMEC- Porto Velho- RO, UEPA (Pará).

As universidades da Região Norte vem desenvolvendo linhas de pesquisas voltadas para a educação infantil, através da graduação e pós-graduação.

Nos últimos cinco anos, sobretudo no estado do Pará, observa-se um significativo crescimento de ações que desencadeiam estudos e pesquisas com temas relacionados à educação infantil, realizados por acadêmicos de Psicologia, Serviço Social, Educação Física, Ciências Sociais e Pedagogia, abordando as múltiplas facetas daquela área do conhecimento.

Ressalta-se, ainda, que estão sendo elaboradas dissertações de mestrado voltadas para esse segmento educativo, bem como inúmeros trabalhos de conclusão de cursos no nível de graduação, onde são analisadas propostas curriculares, propostas metodológicas, conteúdos, avaliação, Estatuto da Criança e do Adolescente etc.

E fundamental que, numa região de dimensões continentais, marcada pela exclusão social e econômica, como é o caso da Região Norte do Brasil, as pesquisas realizadas pelas universidades continuem, se ampliem e se consolidem, no sentido de possibilitar uma melhoria da qualidade de vida de suas populações, garantindo-lhes o direito de cidadania.

## **Propostas**

*Quanto à caracterização do atendimento e prioridades em educação infantil.*

Prioridades em educação infantil (Propostas)

- Reformulação das grades curriculares dos cursos de formação de professores em nível de 2º e 3º graus.
- Criação nas unidades escolares e demais instituições de educação infantil, de equipe interdisciplinar e intersetorial a fim de garantir o atendimento integral à criança de 0 a 6 anos.
- Realização de um diagnóstico abrangente em âmbito regional e local, objetivando a coleta de dados e indicadores a respeito da demanda existente na faixa etária de 0 a 6 anos, explicitando o perfil dessa demanda (origem familiar e outros aspectos), e o percentual de atendimento, além de informações sobre o processo ensino - aprendizagem.
- Implementação de programas de transporte escolar para atendimento da clientela infantil.
- Acompanhamento e avaliação de todas as instituições de educação infantil, pelos órgãos competentes.
- Mobilização e organização da comunidade, num esforço conjunto pela saúde da criança, através da divulgação e orientação sobre os cuidados básicos com a saúde, nessa faixa de idade.
- Garantia de serviços de educação em centros de atendimento especializados aos portadores de necessidades especiais, na faixa de 0 a 6 anos.
- Garantia de classes pré-escolares com o máximo de 25 alunos, a fim de favorecer um atendimento adequado e um melhor acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.
- Criação e implementação de creches em órgãos públicos, nos sistemas de ensino e nas empresas privadas, em cumprimento à CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas).
- Criação de infra-estrutura nos sistemas de ensino, para a prevenção das deficiências, com divulgação ampla dos programas de educação e saúde.
- Garantia de educação infantil de qualidade, inclusive na zona rural, considerando-se: recursos humanos qualificados, espaços físicos adequados, equipamentos e materiais didático-pedagógicos.
- Estabelecimento de um custo *per capita* de alimentação para as instituições de educação infantil e que nunca seja inferior ao que o Governo reconhece como o custo de uma criança para efeito de cesta básica.
- Incorporação da educação infantil nos programas que o MEC desenvolve.
- Definição de uma fonte própria de recursos para a educação infantil, uma vez que os 25% obrigatórios não são suficientes para resolver os problemas do ensino fundamental.
- Definição de mecanismos de repasse automático dos recursos financeiros para as instituições de educação infantil.
- Definição de diretrizes que normalizem o funcionamento de creches e pré-escolas na Região Norte, respeitando-se as peculiaridades sócio-culturais das populações infantis.

- Promoção e integração de programas setoriais (Educação, Saúde, Programas Sociais...), visando à otimização dos recursos.
- Criação de um programa de informações e esclarecimentos sobre educação infantil e de um programa de divulgação de experiências, no sentido de mobilizar as famílias e a sociedade de um modo geral, quanto à importância desse segmento educativo.
- Criação, implementação e funcionamento dos conselhos municipais de saúde, na organização do sistema de saúde de cada município, priorizando a criança e garantindo o acesso das famílias às ações educativas nessa área, assegurando o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, nesse campo de atendimento.
- Garantia de atendimento na área de educação especial nos municípios e estados, com vistas a um melhor acesso dessas crianças à educação e à assistência.
- Definição de mecanismos que facilitem a celebração de convênios entre órgãos públicos (federais, estaduais e municipais) e as entidades não-governamentais que prestam serviços à comunidade, sem quaisquer fins lucrativos.
- Atuação efetiva dos conselhos estaduais e municipais de assistência social, de educação, dos direitos da criança e do adolescente e dos conselhos tutelares.
- Assegurar o caráter, eminentemente educativo, de creches e pré-escolas.
- Implementação de um programa de formação e capacitação de recursos humanos para a educação infantil.
- Investimento de recursos financeiros do governo federal e de outras fontes, destinados à educação infantil.
- Criação de um banco de dados nas áreas de educação, saúde e assistência etc... e que o acesso seja garantido a todas as instituições.
- Inclusão da faixa etária de 0 a 6 anos na coleta de dados populacionais, pelo serviço de estatística (IBGE) com a mesma metodologia do MEC.

*Quanto à integração de programas de creches e pré-escolas na articulação com o ensino fundamental:*

4.2.1- Definição de um modelo que garanta a integração da educação infantil com o ensino fundamental, no processo educativo.

4.2.2- Busca de parcerias com instituições voltadas para a educação infantil e com órgãos públicos de saúde e assistência social.

4.2.3- Educação e cuidado da criança de forma integrada.

4.2.4- Garantia de acesso e permanência a todas as crianças nos sistemas públicos de ensino de educação infantil e de outros programas desenvolvidos.

4.2.5- Elaboração de parâmetros curriculares nacionais para a educação infantil, em consonância com os parâmetros nacionais para o ensino fundamental, de modo que os profissionais de educação compreendam a educação infantil como um direito de todas as crianças e uma etapa importante da educação básica.

4.2.6- Criação nas DEMEC de "Núcleos de Projetos Especiais" para a educação fundamental, articulando as ações de educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino especial, educação indígena com os demais programas do MEC.

4.2.7- Universalização do atendimento às populações de 0 a 6 anos, assegurando a todas as crianças pequenas, educação fora da família, desde o nascimento, possibilitando-lhes o desenvolvimento integral, garantindo-lhes, ainda, ingresso e permanência no ensino fundamental a partir dos 7 anos, independentemente, de terem ou não frequentado uma instituição de educação infantil.

*Quanto à proposta pedagógica, metodologia e práticas educativas:*

4.3.1- Definição de diretrizes operacionais, em nível regional para o desenvolvimento da educação infantil, com base na política nacional de educação infantil e nas diretrizes nacionais, respeitando-se a autonomia dos estados e municípios.

4.3.2- Realização de estudos no sentido de estabelecer uma filosofia educacional e os fundamentos pedagógicos, sobre os quais deverá ser desenvolvido o trabalho de educação infantil em âmbito regional.

4.3.3- Construção coletiva dos projetos pedagógicos nas unidades escolares, priorizando o atendimento de qualidade à educação infantil, tendo como referência as políticas nacional, estadual, municipal, objetivando a formação integral da criança-cidadã.

- 4.3.4- Elaboração de um currículo para a educação infantil que considere a diversidade sócio-cultural das populações infantis da região.
- 4.3.5- Propostas curriculares para a educação infantil dos estados e municípios que contemplem a dupla função de cuidar e educar a criança, considerando que creches e pré-escolas são instituições essencialmente educativas.
- 4.3.6- Criação de mecanismos para que creches e pré-escolas tenham o caráter de complementaridade da educação desenvolvida pela família, compartilhando responsabilidades.

#### *Formação e valorização do profissional de educação infantil*

- 4.4.1- Reorientação curricular introduzindo, nos programas de ensino, as áreas específicas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, possibilitando a construção de conhecimentos que considerem as experiências e vivências das crianças.
- 4.4.2- Inclusão na grade curricular das escolas de formação (2º e 3º graus) de disciplinas pertinentes à educação infantil, educação especial, educação indígena e educação tecnológica.
- 4.4.3- Estabelecimento de critérios para a formação de um quadro de pessoal específico para a educação infantil, cujo ingresso dar-se-á mediante concurso público específico, vetando a admissão de professores leigos.
- 4.4.4- Implementação e aperfeiçoamento do estatuto e do plano de carreira do magistério, oferecendo cursos de especialização em educação infantil, *lato sensu* e *stricto sensu*, sem prejuízo e com incentivos na remuneração dos profissionais da área, assegurando todos os benefícios aos que estão cedidos a instituições sem fins lucrativos.
- 4.4.5- Inclusão dos professores de educação infantil no Programa de Valorização do Magistério/MEC, em conformidade com o Plano Decenal de Educação para Todos, e em cumprimento da Política Nacional de Educação Infantil.
- 4.4.6- Criação de um Fórum Permanente Interinstitucional de Educação Infantil, em cada estado.
- 4.4.7- Ampliação das redes de extensão das universidades, em parceria com vários segmentos da comunidade, efetivando o atendimento em educação infantil.
- 4.4.8- Definição de uma carga horária mínima para cursos de capacitação, conforme estabelece a nova redação da LDB.
- 4.4.9- Implementação de cursos superiores, com habilitação específica na área de educação infantil.
- 4.4.10- Intensificação do acompanhamento e da avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil (instituições governamentais e ONG).
- 4.4.11- Definição de uma política que garanta a melhoria da formação profissional e da remuneração dos recursos humanos que atuam nessa área.
- 4.4.12- Criação de cursos de pós-graduação na área de educação infantil e/ou possibilitar qualificação do profissional em outras instituições que complementem esse nível de formação.
- 4.4.13- Assessoramento, por parte das universidades, às instituições de ensino, nas áreas de educação infantil, socializando os resultados das pesquisas realizadas.

#### *Pesquisa e avaliação da educação infantil*

- 4.5.1- Garantia, no orçamento das esferas federais, estaduais e municipais, de recursos financeiros para realização de pesquisas em avaliação nas áreas de educação infantil.
- 4.5.2- Providências a fim de que as universidades da Região Norte:
- criem núcleos de educação infantil, voltados para o atendimento e para a pesquisa integrada nas diversas funções (equipe multiprofissional), e que funcionem como campo de estágio;
  - desenvolvam programas que privilegiem pesquisas na área de educação infantil e que se consolidem os grupos de pesquisas já existentes;
  - façam com que essas pesquisas subsidiem o planejamento, a tomada de decisão e a formulação de políticas nos estados e municípios.
- 4.5.3- Realização de pesquisas interinstitucionais, objetivando a otimização de recursos e o alcance de fins comuns.
- 4.5.4- Incentivo à pesquisa na área de educação infantil, a fim de promover a melhoria das condições de prevenção e tratamento de problemas característicos da infância.
- 4.5.5- Compromisso da universidade quanto à formação de profissionais de educação infantil, viabilizando a pesquisa e tendo com objeto de investigação a criança de 0 a 6 anos no seu contexto familiar, creches e pré-escolas.

4.5.6- Ativação dos programas de extensão e pesquisas nas universidades, envolvendo os alunos de cursos de formação de profissionais da área de educação infantil, visando a uma articulação entre teoria e prática.

4.5.7- Análise das propostas pedagógicas existentes nas instituições de educação infantil e no ensino fundamental, visando à articulação entre os níveis de ensino, bem como à avaliação permanente entre teoria e prática.

Obs<sup>1</sup>: A Universidade do Estado de Tocantins desenvolve projetos de extensão na área de educação infantil, por meio da literatura infantil e outras disciplinas do curso de Pedagogia, na tentativa de desenvolver a pesquisa a partir das experiências da extensão e do ensino.

Obs<sup>2</sup>: NEPA (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização) da Universidade Federal do Acre desenvolve um projeto de extensão na área de educação infantil. As ações são desenvolvidas através do programa "História Sem Fim", destinado às crianças de 5 a 10 anos e o "Ler e Gostar é Só Começar", destinado aos alunos dos cursos de Magistério (2º e 3º graus) e professores do município de Rio Branco.

### **Instituições participantes do Seminário:**

- Ministério da Educação e do Desporto: Coordenação-Geral de Educação Infantil e Delegacias do MEC nos Estados: Acre; Amazonas; Amapá; Pará; Roraima; Rondônia; Tocantins.
- Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria de Assistência Social: Representações nos Estados: Amazonas; Amapá; Rondônia; Tocantins; Pará.
- Secretarias Estaduais de Educação: Acre; Amapá; Amazonas; Pará; Roraima; Tocantins.
- Secretarias Municipais de Educação: Rio Branco/AC; Macapá/AP; Santana/AP; Laranjal do Jari/AP; Belém/PA; Santarém/PA; Marabá/PA; Castanhal/PA; Bragança/PA; Abaetetuba/PA; Ananindeua/PA; Manaus/AM; Boa Vista/RR; Manacapuru/AM.
- Representações da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação): Pará.
- Secretarias/Órgãos Estaduais de Assistência Social: FUNCAP - Fundação de Assistência à Criança e ao Adolescente do Pará; Secretaria de Estado de Trabalho e Promoção Social do Pará; Secretaria Estadual de Trabalho e Bem-Estar Social - SETRABES/RR; Secretaria do Trabalho e Ação Social/TO.
- Secretarias/Órgãos Municipais de Assistência Social: SEMAC - Secretaria Municipal Ação Comunitária de Porto Velho/RO; FUNPAPA - Fundação Papa João XXIII de Belém/PA; Secretaria Municipal de Ação Comunitária de Macapá/AP; Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação de Palmas/TO.
- Conselhos Estaduais de Educação: Amapá; Roraima; Pará.
- Outros Conselhos: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/PA; Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente de Porto Velho/RO.
- Organizações não-governamentais: Serviço Social da Indústria - SESI dos Estados: Acre; Amapá; Amazonas; Pará; Serviço Social do Comércio - SESC/AP; CNBB - Pastoral da Criança nos Estados: Amapá; Pará; Pastoral do Menor/AP; Santa Marcelina/RO; Esquina da Vida/RO; Ação Social da Matinha/PA; Soe. de Estudos e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia de Santarém/PA; Educandário Menino de Deus/PA; Creche Serruya/PA.
- Instituições de ensino superior: UFAM - Universidade Federal do Amazonas; UNIFAP - Universidade Federal do Amapá; Universidade de Tocantins; UNIR - Universidade Federal de Rondônia; ISEBE - Instituto de Educadores de Belém/PA; UFPA - Universidade Federal do Pará; UEPA - Universidade do Estado do Pará; UNAMA - Universidade da Amazônia.
- Secretarias na área da Saúde: Secretaria Estadual de Saúde/AP; Secretaria Estadual de Saúde/TO; Secretaria de Estado de Saúde Pública/PA; Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente de Santana/AP; Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente de Santarém/AP.
- Outras: Instituto de Educação do Estado do Amapá; Delegacia do Ministério do Trabalho/PA.

# A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO NORDESTE: RELATO DE SEMINÁRIO DE DIAGNÓSTICO

*Sílvia Helena Vieira Cruz*

## **Introdução**

Ao ser definido que o Ceará sediaria o seminário da Região Nordeste, tendo a Secretaria da Educação do Estado -SEDUC como coordenadora, por intermédio de sua Divisão de Educação Infantil - DIEIN, essa proposta foi apresentada à Comissão Interinstitucional de Educação Infantil do Ceará. A proposta foi aceita por todos, tendo em vista constituir-se num momento ímpar de divulgação e reflexão acerca das experiências desenvolvidas por cada estado nordestino.

Posteriormente, a Comissão foi surpreendida por mudanças que restringiam bastante a participação no Seminário. Porém, para que esse evento contemplasse, mesmo que parcialmente, as expectativas do grupo, resolveu-se introduzir as seguintes estratégias:

- apresentar os trabalhos relativos à educação infantil de cada estado, em mesas redondas;
- elaborar uma programação cultural, com a participação de corais, grupos infantis de dança folclórica, teatro de bonecos etc;
- destinar espaços à exposição de materiais trazidos pelos diversos estados, como fotos, publicações, materiais didáticos e produções infantis.

Vale registrar que a divulgação dessas modificações provocou maior entusiasmo entre os estados quanto à participação no Seminário, apesar das várias dificuldades enfrentadas e que as estratégias de mobilização desenvolvidas foram decisivas para garantir o engajamento de todos.

## **O Seminário**

O Seminário contou com a presença de mais de uma centena de profissionais de todos os estados nordestinos, além de duas representantes e uma consultora do MEC. Na solenidade de abertura, as palavras de boas-vindas aos participantes ressaltaram a importância de serem realizadas ações na área de educação infantil marcadas pela integração interinstitucional .

A apresentação das experiências desenvolvidas pelos estados nordestinos teve início com um painel trazendo o trabalho do Ceará. As exposições dos demais estados foram organizadas em três mesas-redondas, debatidas em plenária, no final do dia.

Como os dados que deveriam subsidiar as discussões não foram tabulados em tempo hábil pela DATAPREV, houve a necessidade de redirecionar a metodologia a ser utilizada. Assim, na manhã do segundo dia do Seminário, os participantes foram divididos por segmentos institucionais para discussão e análise dos temas já previstos pela organização central do Simpósio Nacional (caracterização do atendimento e prioridades; integração entre creche, pré-escola e ensino fundamental; proposta pedagógica; formação e valorização profissional; e pesquisa e avaliação), após o que todos reuniram-se para a leitura e esclarecimentos de cada relato.

Num segundo momento, os grupos tiveram como eixo principal para discussão um desses temas e se constituiriam de acordo com as diversas procedências institucionais e geográficas. Esse momento ocupou a tarde do mesmo dia e estendeu-se por todo o dia seguinte pois, mesmo centrados numa única questão, os grupos precisaram de bastante tempo para aprofundar o conhecimento acerca do tema e travar discussões produtivas.

Os relatos dos grupos foram apresentados e submetidos à apreciação da plenária final, na tarde do último dia, quando foram feitas algumas sugestões de modificação da redação ou de acréscimos ao texto. Os trabalhos foram encerrados num clima de muita satisfação por tudo o que foi possível conhecer, refletir, debater e produzir e, conseqüentemente, de muita vontade de, o mais breve possível, poder, outra vez, estarem todos juntos, tratando de temas tão relevantes para a educação infantil.

## **Avaliação do seminário**

A avaliação desse Seminário constou de um questionário com perguntas fechadas e abertas procurando captar a opinião dos participantes acerca da relevância e adequação dos temas, da metodologia e da organização do evento.



A tabulação e a análise das respostas revelaram uma avaliação muito positiva de todos os aspectos. Vale ressaltar que cerca de 80% das respostas elencaram como "ponto forte" do evento, entre outros, a organização e a troca de experiências. E que um percentual bastante elevado, 90%, deu como "sugestão" o intercâmbio periódico entre todos os estados da Região Nordeste, acerca de questões relacionadas com a educação infantil.

## **Síntese dos relatos dos grupos formados por instituições**

### *Grupo dos Órgãos*

(Conselhos Estaduais de Educação, UNDIME e CEDCA)

#### 1. Caracterização do atendimento e definição de prioridades

O atendimento não atende às demandas. Consta-se que a sociedade civil tem tomado a iniciativa e que há uma superposição de órgãos e pulverização de recursos no atendimento à criança de 0 e 6 anos.

Prioridades:

- trabalho de sensibilização da UNDIME junto aos prefeitos no sentido de ampliar o atendimento à criança de 0 a 6 anos;
- definição, nas várias instâncias administrativas, acerca da competência ou responsabilidade direta no atendimento à criança de 0 - 6 anos;
- descentralização, acompanhada do repasse de recursos assegurados, repassados pelo MEC.

#### 2. Integração de creche, pré-escola e ensino fundamental

O grupo entende que se torna necessário não separar o atendimento educacional em creche e pré-escola, do ensino fundamental. Dessa forma, creches e pré-escolas devem ser contempladas com os recursos destinados ao ensino fundamental e a articulação deve ser buscada também na proposta pedagógica adotada.

#### 3. Proposta pedagógica

Apesar de já haver uma preocupação com a proposta pedagógica para a creche e pré-escola em todos os estados do Nordeste, é preciso intensificar o estímulo à elaboração das mesmas, especialmente as relativas às creches, e estimular a implantação de experiências inovadoras que contemplem, entre outros aspectos, a eliminação da seriação, o aumento da integração entre a escola e a comunidade e a eliminação da segregação dos portadores de necessidades especiais.

#### 4. Formação e valorização do profissional de educação infantil

Como ainda há um significativo número de professores leigos atuando na pré-escola e nas creches, propõe-se:

- promoção de parcerias visando garantir a revisão dos currículos do curso de formação de magistério de 2º grau, dando ênfase à educação infantil;
- eliminação gradativa da utilização de pessoal desqualificado;
- regulamentação, pelos conselhos de educação, da formação dos educadores infantis.

Quanto à valorização dos profissionais da área, o grupo entende ser necessário o estabelecimento de um programa permanente de capacitação que deve ser atrelado a um plano de cargos e à definição de piso salarial.

#### 5. Pesquisa e Avaliação

Já são desenvolvidas pesquisas no âmbito da educação infantil, mas é preciso ampliá-las através de parcerias, visando à realização de pesquisas que revertam em efetiva intervenção e melhorem a qualidade do atendimento.

### *Grupo das Secretarias de Ação Social e SAS/M PAS*

#### 1. Caracterização do atendimento

Todos os estados ainda denominam *creche* o atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos, em regime parcial ou integral, com as seguintes características:

- em Pernambuco, a Secretaria de Ação Social atua apenas como repassadora de recursos, pois a faixa de 0 a 3 é atendida pelas secretarias municipais de educação e a faixa de 4 a 6 pela Secretaria Estadual de Educação;
- na Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe vivem-se momentos de reflexão e transformação da creche em espaço educativo com função social e pedagógica;
- somente o Ceará possui uma política estadual de educação infantil oficial, construída por uma equipe intcrinstitucional, na qual a Secretaria de Ação Social teve participação efetiva; mas os demais estados também pretendem elaborar essas políticas.

Comparando-o com o atendimento à faixa de 4 a 6 anos, a cobertura e o financiamento são menores e os recursos humanos têm nível de escolaridade mais baixo no atendimento de crianças de 0 a 3 anos.

## 2. Integração da creche, pré-escola e ensino fundamental

O processo de integração entre creche e pré-escola encontra-se em andamento na Bahia, no Ceará, no Maranhão, em Pernambuco, no Piauí e no Rio Grande do Norte, buscando-se avançar através de parcerias. Mas, em termos gerais, o Nordeste ainda não possui uma articulação entre as creches, pré-escolas e o ensino fundamental, em termos de continuidade da proposta pedagógica e de garantia de matrículas.

## 3. Proposta pedagógica

No geral, os estados não possuem proposta pedagógica oficial e publicada, elaborada pelas secretarias de ação social, para as creches. No entanto, existem princípios pedagógicos e sócio-culturais que norteiam a prática do trabalho na área de educação infantil e já há algumas experiências municipais de construção dessa proposta (por exemplo, no CE, BA, RN, PI).

## 4. Formação e valorização do profissional de educação infantil

Quanto à capacitação:

- BA e RN - desenvolvem programas de capacitação somente na capital;
- CE - promove capacitação na capital e no interior;
- MA - há programa de capacitação em Bacabal (não há informações quanto ao estado);
- PE, PI e SE - não executam programa de capacitação;

Não existe um plano de cargos e carreira nem uma política de valorização do profissional da educação infantil. Os salários são baixíssimos (um salário mínimo ou menos), sendo que no atendimento indireto, em geral, não há a contratação do pessoal e o trabalho voluntário ainda está muito presente.

## 5. Pesquisa e avaliação

No estado do Ceará, a Secretaria de Trabalho e Ação Social realizou duas pesquisas em parceria com o UNICEF e vem realizando a avaliação anual dos programas para redirecionar as suas ações. Os demais estados ainda não possuem pesquisa nesta área.

**NOTA:** Representantes da SAS/MPAS aproveitaram a oportunidade para divulgar perante a plenária as suas linhas de trabalho (em anexo). No tocante à especificidade deste seminário, explicitaram que:

- a SAS é integrante da Comissão Interinstitucional de Educação Infantil;
- e parceira e articuladora junto aos órgãos governamentais e não governamentais na viabilização de propostas pedagógicas, em ações de integração da creche e pré-escola com o ensino fundamental, na política de formação e reciclagem profissional do educador infantil e na coleta de indicadores que possibilitem a avaliação e posterior intervenção na realidade encontrada.

### *Grupo das DEMEC*

#### 1. Caracterização do atendimento

Na atualidade, as ações da DEMEC na área de Educação Infantil estão relacionadas, quase que exclusivamente, à análise da formatação de projetos. Encaminhamento: aprofundar o diagnóstico e controle estatístico da educação infantil, com concentração e divulgação dos dados obtidos.

Logo após a realização do Seminário, as educadoras das creches conveniadas com a Secretaria do Trabalho e Ação Social do Ceará foram contratadas legalmente e passaram a receber 1 salário mínimo.

## 2. Integração da creche, pré-escola e ensino fundamental

A integração desses níveis educacionais passa obrigatoriamente pela definição formal das responsabilidades dos órgãos envolvidos, a fim de manter procedimentos únicos ou, no mínimo, articulados no que se refere a fontes de financiamento e prioridades educacionais/sociais. Encaminhamento: análise dos níveis de responsabilidade, bem como a análise integral do funcionamento das escolas envolvidas no processo.

## 3. Proposta pedagógica

O grupo sente a necessidade de conhecimento das propostas pedagógicas. Encaminhamento: estimular a elaboração de propostas pedagógicas e promover a divulgação das mesmas.

## 4. Formação e valorização do profissional de educação infantil

Foi constatada a necessidade de melhorar a formação do profissional que atua no setor. Encaminhamento: a formação do profissional de educação infantil, nos níveis de 2º e 3º graus, com o objetivo de melhorar o perfil e a atuação desse profissional.

## 5. Pesquisa e avaliação

Há necessidade de conhecer ações da área. Encaminhamento: promover a divulgação de pesquisas e avaliações já realizadas e articular a troca de experiências em nível regional.

### *Grupo das ONG*

#### 1. Caracterização do atendimento e definição de prioridade:

As ONG têm diferentes naturezas, formas de atendimento e variações na faixa etária atendida. Os recursos financeiros vêm de acordos de cooperação internacional e doações, e as secretarias de educação dos estados fornecem recursos humanos, material didático e merenda. Há uma preocupação em realizar atendimento integral (saúde/educação) no próprio estabelecimento ou fazer o encaminhamento a postos de saúde e hospitais. Os funcionários podem ter vínculo empregatício com a instituição ou com as secretarias de estado, mas há um grande número prestando trabalho voluntário.

#### 2. Integração da creche, pré-escola e ensino fundamental e proposta pedagógica

Nas creches (0 a 6 anos), geralmente não há proposta pedagógica, enquanto as pré-escolas ou têm propostas próprias ou se utilizam das elaboradas pelas secretarias de educação. Há preocupação com a adaptação ao ensino fundamental, porém existem diferenças em relação à necessidade da criança sair da creche alfabetizada, ou não.

#### 4. Formação e valorização do profissional de educação infantil

Todos os educadores que têm vínculo com as instituições, possuem formação de 2º ou 3º grau. Quase todas as entidades têm plano de formação continuada, realizada mediante parcerias ou equipes próprias. Não há incentivo à melhoria da escolarização e, apenas, uma entidade tem plano de carreira.

#### 5. Pesquisas e avaliação

Sente-se a necessidade de realizar pesquisas para caracterização da clientela, através de levantamento de dados e diagnósticos da realidade sócio-econômica, porém, ainda não há avaliação qualitativa dos trabalhos nem indicadores dos resultados obtidos.

### *Grupo das universidades*

#### 1. Caracterização do atendimento e definição de prioridade:

As universidades mantêm creches e pré-escolas voltadas, em sua maioria, para a comunidade universitária onde, infelizmente, o trabalho direto com as crianças é realizado por profissionais sem vínculo empregatício permanente. Há preocupação quanto à adequação e o aprimoramento da proposta pedagógica adotada, de acompanhamento do educador e de incremento da participação das famílias usuárias. Esses atendimentos desempenham importante papel na formação dos alunos das universidades e são alvo de pesquisas.

Entre as prioridades para a contribuição da universidade o grupo destacou:

- aumentar o número de pesquisas quanto à caracterização do atendimento realizado por todas as instituições, o que inclui a necessidade de elaborar novos instrumentos e metodologias mais adequadas que as hoje existentes;

- aprofundar e ampliar a discussão acerca do processo de alfabetização, considerando que isso contribuiria para evitar distorções que vêm ocorrendo, e para a integração entre a creche, a pré-escola e o ensino fundamental;
- focar a atenção no problema da retenção das crianças nas chamadas "classes de alfabetização";
- contribuir para a desmistificação de concepções negativas acerca das possibilidades cognitivas, motoras, afetivas, etc. das crianças e das famílias de baixo poder aquisitivo;
- incentivar e apoiar ações no sentido de assegurar a maior qualidade no atendimento à criança, inclusive quanto às condições de trabalho do educador;
- incentivar e contribuir para a reestruturação do currículo do curso de magistério (2º grau) para que este contemple, também, a formação do educador infantil;
- promover um encontro regional das universidades do Nordeste, tendo como eixo a educação infantil, e um encontro nacional de creches e pré-escolas mantidas por universidades.

## 2. Integração da creche, pré-escola e ensino fundamental

Há um trabalho interno nesse sentido, viabilizado pelas próprias propostas pedagógicas adotadas, mas ainda há muito a ser feito, principalmente para a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental. Por outro lado, há a preocupação quanto à exacerbação da função da pré-escola enquanto preparatória para o ensino fundamental, esquecendo-se as características e as necessidades da criança dessa faixa etária.

## 3. Proposta pedagógica

As propostas pedagógicas adotadas têm sido elaboradas a partir da prática, tendo como foco a criança concreta, contextualizada social e historicamente. Tem havido contribuições a instituições públicas na construção de suas próprias propostas pedagógicas, através de assessorias e projetos de extensão, mas ainda se constituem em iniciativas isoladas que precisam tornar-se mais regulares.

## 4. Formação e valorização do profissional de educação infantil

Esse é o aspecto em que as universidades têm atuado com maior intensidade e frequência, pois, além de cursos de graduação e de pós-graduação, realizam projetos de extensão que contribuem para melhorar a qualidade da formação dos profissionais da área. No entanto, há necessidade de ampliação do número de vagas nos cursos existentes e criação de curso de graduação específico.

Quanto à valorização profissional, sente-se a urgência da estruturação e implementação de um plano de cargos e carreira para os profissionais que atuam na área de educação infantil e, também, que seja garantido o seu aperfeiçoamento profissional.

## 5. Pesquisas e avaliação

Tradicionalmente, as pesquisas que envolvem a criança de 0 a 6 anos têm sido mais voltadas para alguns aspectos do seu desenvolvimento. Porém, mais recentemente, alguns trabalhos já enfocam o próprio atendimento em creches e pré-escolas e abrem-se ótimas perspectivas para aprofundar e ampliar os conhecimentos hoje disponíveis acerca dos usuários das creches e pré-escolas, e das características e possibilidades dessas instituições.

### *Grupo das secretarias de saúde*

#### Introdução

O grupo de 0 a 6 anos é o grupo de atenção prioritária para o setor saúde. O trabalho articulado saúde/educação/ação social, seja em creches ou em pré-escolas, é importante por viabilizar ações preventivas, reduzindo-se as incidências de doenças e promovendo melhor qualidade de vida. Para isso, é indispensável a integração e intersectorialidade na implementação das ações e definição de políticas públicas.

#### Diagnóstico da situação

Apesar dos respaldos legais, a interinstitucionalidade não está ocorrendo em todos os estados do Nordeste. No entanto, a Secretaria Estadual de Saúde da Bahia, em articulação com outras secretarias e instituições, desenvolve o Programa de Assistência de Saúde da Criança em Creches - PACRE, e em Sergipe vêm sendo desenvolvidas ações integradas com as secretarias municipais de educação, voltadas, principalmente, para o

professor enquanto agente multiplicador das informações junto à comunidade, e há, também, um trabalho muito estreito com a Pastoral da Criança.

É importante destacar o trabalho do Programa de Agentes Comunitários de Saúde - PACS, que vem reduzindo a taxa de mortalidade infantil e da prevalência de desnutrição na faixa de 0 a 5 anos, e o também relevante trabalho que vem sendo realizado pelas pastorais da criança.

Sugestões:

- que cada estado implante ou fortaleça comissões interinstitucionais de educação infantil, com a imprescindível participação das secretarias municipais e estaduais de saúde;
- que essas comissões definam as ações e estratégias para o trabalho conjunto, observando as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil;
- que sejam incrementadas avaliações tanto quantitativas quanto qualitativas ;
- que as secretarias estaduais e/ou municipais de saúde implantem programa de assistência à criança em creches, com ações semelhantes às que constam no Manual de Instrução e Orientação Técnica do PASCRES (em anexo);
- que o PACS seja implantado em 100% dos municípios nordestinos, sendo incluído na formação dos agentes comunitários de saúde a estimulação essencial para crianças de 0 a 6 anos;
- que, na capacitação dos educadores infantis, seja dada especial ênfase ao módulo de atenção e vigilância à saúde das crianças de creches e pré-escolas.

230

Avaliação

É muito importante que se trabalhe com objetivos e metas bem definidas e que estejam claros, desde o início, os indicadores que poderão ser utilizados em avaliações locais, regionais e federais. É necessário que cada estado defina os percentuais de inspeções de vigilância sanitária às creches vinculadas às unidades de saúde, etc. Os indicadores indiretos poderiam ser, por exemplo, os percentuais de famílias atendidas pelo PACS, ou de municípios onde há conselhos municipais de educação, de saúde, de assistência social, etc.

*Grupo das Secretarias de Educação*

#### 1. Características do atendimento e prioridades

Em todos os estados, exceto no Rio Grande do Norte, as redes estaduais de ensino atendem especificamente às pré-escolas; mas a maioria dos estados mantém formas variadas de convênios com as creches. Nos estados da Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, e Rio Grande do Norte as redes municipais de ensino atendem tanto as pré-escolas como as creches.

Prioridades:

- avanço na conceituação do atendimento, segundo os princípios da Política de Educação Infantil, dando um tratamento especial à pré-escola;
- definir competências para os segmentos que vão assumir as creches e as pré-escolas, para garantir a continuidade desse processo;
- promover o trabalho interinstitucional.

#### 2. Integração da creche, pré-escola e ensino fundamental e proposta pedagógica

Alguns estados já possuem proposta pedagógica para a pré-escola e a maioria dos demais já sinaliza a construção dessa proposta, articulando-a com o ensino fundamental. No Ceará, com a assessoria da Secretaria Estadual de Educação, 20 municípios já elaboraram suas propostas pedagógicas para a educação infantil.

#### 3. Formação e valorização do profissional

As secretarias de estado presentes admitem seus professores apenas através de concursos públicos com a exigência de 2º ou 3º grau completos, sendo que muitas já possuem ou estão em processo de construção de um plano de cargos e carreiras. Nos municípios, a grande maioria de professores ainda é constituída por leigos que recebem salários muito baixos. Alguns estados possuem políticas de capacitação que incluem os professores da rede municipal.

230 Vale destacar que o setor saúde já possui inúmeros indicadores que podem medir o impacto das ações, como o percentual de crianças desnutridas, percentual de crianças imunizadas ou com cobertura vacinal em dia, taxa de incidência de doenças transmissíveis entre crianças de creches e pré-escola, e percentual de crianças com curva estacionária ou descendente.

#### 4. Pesquisa e avaliação

Nos diversos estados, existe a preocupação em relação ao papel a ser desempenhado pelas universidades. Os seguintes estados mantêm pesquisas na área: Alagoas, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe

#### **Síntese dos relatos dos grupos, por temas**

##### *Tema 1: Caracterização do atendimento e prioridades em educação infantil*

Em relação à educação para a faixa de 0 a 3 anos, o grupo considera que o atendimento formal é aquele que reúne crianças num espaço físico adequado e agradável, que garante a melhoria na sua qualidade de vida e que, apesar da clientela básica ser a criança, estende-se à família e à comunidade. Como o atendimento formal encontra-se restrito a 5% dessa faixa etária, é fundamental que as ações de educação, saúde e assistência social sejam extensivas ao atendimento informal e desenvolvidas também com os pais.

Quanto ao atendimento da faixa de 4 a 6 anos, realiza-se na pré-escola, conforme explicitado no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em espaços adequados, estendendo este atendimento à família e à comunidade, dando ênfase à função de educar e possibilitando o acesso às políticas sociais complementares. Vale ressaltar que a educação infantil (zero a 3 e 4 a 6 anos) deve sempre ser assumida com a função de "cuidar e educar" e que a prioridade deve ser garantir o atendimento de qualidade a toda criança nessa faixa etária.

A proposta é promover grande mobilização social com o objetivo de:

- ampliar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos;
- elaborar, implantar e implementar as políticas de educação infantil no âmbito dos estados;
- fortalecer a Comissão Nacional de Educação Infantil;
- criar ou fortalecer comissões interinstitucionais de educação infantil, coordenadas pelas secretarias estaduais de educação;
- implantar ou fortalecer os programas de assistência à saúde das crianças em creches e pré-escolas de todas as redes;
- incluir nos programas de capacitação dos educadores infantis noções de saúde e conhecimentos que permitam a identificação precoce de deficiências nutricionais ou o início de algum problema de saúde, bem como incluir na capacitação dos agentes de saúde noções sobre o desenvolvimento infantil;
- aprimorar as equipes técnicas centrais que prestam assessoramento e acompanhamento nos órgãos que executam a Política da Educação Infantil;
- criar cursos supletivos com núcleos específicos de educação infantil;
- articular e incentivar as três esferas governamentais quanto à destinação de verbas fixas para a educação infantil nos orçamentos;
- estimular a criação de mecanismos de captação de recursos públicos direcionados à educação infantil;
- criar e fortalecer as parcerias entre o Estado e a Sociedade Civil, objetivando a melhoria do atendimento à criança de 0 a 6 anos;
- finalmente, o grupo sugere que, a partir deste Encontro, inicie-se uma prática sistematizada da troca de experiências entre os estados do Nordeste e entre as várias instituições comprometidas com a educação infantil.

##### *Tema 2: Integração dos programas de creche, pré-escola e ensino fundamental*

###### 1. Definições básicas:

- a. a educação infantil é um direito da criança de 0 a 6 anos e dos trabalhadores (homens e mulheres); é um dever do Estado; não é obrigatória, mas uma opção da família; é desenvolvida através de creches ou pré-escolas, que têm por metas complementares cuidar e educar, integradas ao sistema de educação;
- b. os sistemas de educação, em todas as instâncias de governo, devem assumir de forma clara e efetiva as suas funções e responsabilidades com relação à educação da criança em creches e pré-escolas;
- e. a Política de Educação Infantil deve ser uma política articulada entre educação, assistência social, saúde, cultura e esportes.

###### 2. Financiamento:

- a. os recursos do Fundo de Valorização do Professor do Ensino Fundamental devem ser estendidos para o professor da educação infantil;

- b. a FAE deve estender seus programas e recursos para o atendimento às creches e pré-escolas, integradas aos sistemas de educação;
- e. no que concerne às creches, os recursos de assistência social devem ser garantidos e integrados ao gerenciamento dos sistemas de educação, e os planos da assistência social devem ser elaborados de forma integrada com a área de educação.

### 3. Recursos humanos:

- a. as secretarias de educação, mediante parcerias, devem elaborar e implementar programas periódicos e sistemáticos para os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas públicas e conveniadas, e investir esforços na criação e regularização da carreira dos profissionais de educação infantil;
- b. os sistemas de educação devem formar equipes de educação infantil, elaborando e implementando programas de capacitação continuada de profissionais de todos os setores envolvidos na política e no atendimento à criança de 0 a 6 anos.

### 4. Adequação do atendimento e ação política:

- a. as secretarias da educação, por meio de parcerias, devem ampliar e sistematizar o conhecimento da área para subsidiar a necessária adequação do atendimento e a correção de distorções que geram desigualdades sociais, raciais e regionais;
- b. devem ser criadas formas de articulação entre as diferentes áreas de política social visando ao planejamento, à execução, ao financiamento e à avaliação de programas voltados para a expansão e a melhoria de qualidade de creches e pré-escolas;
- e. os sistemas de educação devem promover o acompanhamento e a avaliação de experiências de educação infantil.

### 5. Tratamento específico para redes ou creches conveniadas

É necessária a regulamentação, seguindo parâmetros nacionais básicos, da política de convênio definindo claramente os compromissos e atribuições do poder público e das entidades convenientes em relação à qualidade do atendimento e aos direitos das crianças, famílias e profissionais envolvidos.

### 6. Conselhos de educação

Devem ser definidas atribuições e papéis para os diversos conselhos no sentido de que contribuam para a garantia de direitos e cumprimento da legislação que se refere à educação infantil. A eles compete investir esforços, entre outras medidas, na regulamentação da formação regular de profissionais de educação infantil.

### 7. Concepção e proposta pedagógica:

- a. as propostas pedagógicas dos sistemas de educação devem abranger a educação de crianças de 0 a 6 anos, buscando articulação com o ensino fundamental;
- b. os sistemas de ensino devem investir em estudos no sentido de rever concepções tradicionais e excludentes de processo da alfabetização, de criança e de escola;
- e. também devem empenhar-se na construção de conceitos e estruturas que permitam a adequada e necessária integração das creches e pré-escolas na educação, envolvendo de forma sistemática, as áreas de assistência social e criando, se necessário, instrumentos institucionais e formais de articulação interinstitucional e intrainstitucional entre educação infantil, ensino fundamental, especial e de 2º grau, o que inclui a discussão e revisão da formação dos profissionais que atuam nessas modalidades.

*Tema 3: Proposta pedagógica, metodologia e prática educativa*

Os eixos da discussão foram: concepção de proposta pedagógica, e prática educativa, dificuldades enfrentadas e prioridades.

Conclusões: há diversas concepções de propostas pedagógicas; o que está explicitado nos documentos ainda não se traduz em prática, devido a diversos fatores, como as dificuldades de natureza operacional, a precariedade na formação dos profissionais, a resistência à mudança, a inexistência ou inadequação dos instrumentos de avaliação, as necessidades de aprofundamento de estudos e produção de conhecimentos no campo da didática, adequados às concepções adotadas.

Prioridades:

- redefinição dos papéis ou funções dos agentes envolvidos no processo (professores, coordenadores e técnicos);
- revisão dos cursos de magistério, Pedagogia e pós-graduação nessa área;
- produção de conhecimentos que (re)orientem a prática;
- definição de indicadores de avaliação do processo;
- promoção de eventos que enfoquem a discussão das diversas concepções de currículo;
- incentivo e apoio para que as propostas pedagógicas sejam elaboradas, tendo como ponto de partida a realidade local e a criança concreta - histórica e socialmente contextualizada -, estendidos à implantação e ao acompanhamento dessas propostas.

#### *Tema 4: Formação e valorização do profissional de educação infantil*

As instituições de educação infantil envolvem diferentes funções que demandam níveis de formação diferenciados; no entanto, todos os profissionais devem ter formação e receber capacitação adequadas, havendo necessidade de priorizar a formação do profissional que atua diretamente com as crianças.

Alguns princípios da discussão: a necessidade de serem asseguradas condições de trabalho, de formas regulares de formação, salário e reconhecimento social ao profissional de educação infantil; a natureza da função (educar e cuidar); a insuficiência do modelo escolar para a educação infantil.

Propostas e recomendações:

Há necessidade de investimentos diversos e alternativas diferenciadas para avançar na definição, formação e valorização do profissional de educação infantil, tais como:

1. diversidade de investimentos em formação, visando a maior flexibilidade e aplicabilidade;
2. reformulação do currículo do magistério, incorporando a dimensão da educação da criança pequena de 0 e 6 anos e do atendimento em horário integral;
3. implantação de cursos supletivos de 1º e 2º graus que incluam disciplinas específicas sobre o desenvolvimento e a educação da criança de 0 a 6 anos, e que sejam reconhecidos como uma etapa da profissionalização.
4. criação de um novo curso de 2º grau que habilite um novo profissional da educação para atuar exclusivamente na faixa de 0 a 6 anos;
5. regulamentação, pelos conselhos estaduais de educação, dos cursos aqui propostos e oferecimento dos mesmos pelos sistemas públicos de ensino;
6. necessário e urgente envolvimento dos 2º e 3º graus, conselhos estaduais de educação e educação de jovens e adultos;
7. a inclusão, nos cursos de formação do educador infantil, das recentes contribuições das áreas de Linguagem, Matemática, Ciências e Artes que ampliem os seus conhecimentos e desenvolvam a sua capacidade de ajudar as crianças a conhecer melhor a si mesmas e o mundo que as cerca, além de tópicos de Psicologia e Sociologia que aumentem a compreensão da criança e a possibilidade de interferir positivamente no seu desenvolvimento (Obs: a definição de que áreas deveriam ser priorizadas nessa formação não ficou bem clara na discussão da plenária);
8. abertura de um espaço privilegiado no Simpósio Nacional e Latino-Americano para discussão da formação e definição do profissional e/ou organização de um encontro específico sobre o tema *formação do educador infantil*;
9. realização de um diagnóstico nacional sobre a formação de todos os profissionais da área de educação infantil.

#### *Tema 5: Pesquisa e avaliação*

Introdução

A educação infantil que temos.

O grupo partiu do reconhecimento da precariedade (tanto em relação à qualidade quanto à atualidade) dos dados disponíveis e da reafirmação da necessidade de um sistema de informações acerca do atendimento da criança de 0 a 6 anos.



Foi constatada a existência do mito segundo o qual apenas as universidades têm condições de realizar pesquisas. No entanto, o grupo concluiu, não só pela possibilidade, como pela importância de todos os órgãos ou instituições direta ou indiretamente envolvidos com a educação infantil, realizarem pesquisas e avaliações. Inclusive porque há pesquisas cuja coleta de dados exige uma formação anterior mais especializada. Em outras, porém, a partir de treinamento específico, alguns profissionais (como os educadores infantis e os agentes de saúde) poderiam fornecer e/ou atualizar informações preciosas e indispensáveis.

#### O que tem sido realizado

A maior parte das pesquisas ou avaliações relativas às crianças de 0 e 6 anos foram desenvolvidas pelas universidades. Entre essas, predominam, ainda, as que estão voltadas para o desenvolvimento infantil, sendo ainda poucas as que têm focado a atenção no atendimento realizado em creches e pré-escolas, ou nas políticas públicas destinadas a essa faixa etária. Constata-se, portanto, que muito, ainda, precisa ser feito em relação à pesquisa específica na área de educação infantil.

#### Dificuldades enfrentadas

1. Para a realização de pesquisas e avaliações, temos enfrentado diversos problemas entre os quais destacamos a falta de financiamento, a falta de pessoal qualificado e a indisponibilidade de tempo.
2. Para que os trabalhos de pesquisa e avaliação atinjam os seus reais objetivos, constituem obstáculos, entre outros, a falta de consciência da necessidade de conhecer a realidade como primeiro passo indispensável para o planejamento de ações, a desestimulante precariedade de retorno dos resultados às pessoas que colaboraram com esses trabalhos e a forma de sua apresentação, geralmente em linguagem pouco acessível e cansativa para a maioria das pessoas.

#### Prioridades a serem assumidas

1. A construção de um sistema de informações abrangente e constantemente atualizado, para o que se torna imprescindível a adoção de medidas a fim de que todas as instituições possam realizar ou participar de pesquisas de diagnóstico, acompanhamento e avaliação do seu trabalho e outras de interesse da área de educação infantil.
2. A implantação de ações que possibilitem a volta dos resultados das pesquisas não só para as instituições, mas, também, para os profissionais que atuam diretamente com as crianças e suas famílias; esse retorno deve implicar ainda uma divulgação ampla e o mais acessível possível.
3. Entre os investimentos considerados mais urgentes nessa área destacam-se:
  - a realização de diagnósticos articulados entre diferentes áreas (como educação e saúde, por exemplo), para que os dados não se conflitem, mas se complementem;
  - a definição de indicadores para a educação infantil que contribuam para a avaliação da qualidade do atendimento;
  - o desenvolvimento de pesquisas sobre a nossa criança nordestina, a fim de que não precisemos ter como parâmetro crianças de outros contextos sócio-culturais;
  - o incremento da produção de pesquisas acerca do próprio trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas, incluindo o desenvolvimento de instrumentos e metodologias mais adequadas para captar toda a riqueza e complexidade dos diversos aspectos envolvidos nesses trabalhos.

#### Conclusão

Concluimos, lembrando que a criação de um sistema de informações sobre a educação infantil e o incentivo à produção e divulgação de conhecimentos nessa área estão entre as ações prioritárias explicitadas pelo MEC no documento Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994), e que uma das recomendações do I Simpósio Nacional de Educação (Brasília, 1994) foi a organização de um sistema de informações que desempenhe papel estratégico no planejamento e na avaliação das ações de educação infantil. Torna-se urgente, portanto, que essas intenções e recomendações, tão cruciais para a qualidade do trabalho e otimização dos recursos disponíveis, sejam implementadas.

## Anexos

### *1. Secretaria de Assistência Social/Ministério da Previdência e Assistência Social*

#### Linhas de trabalho:

- coordenação, acompanhamento e assessoramento técnicos a estados e municípios nas implantações e implementações de LOAS. Lei 8.742 - 8 de dezembro de 1993 - conforme artigos 203 e 204 da Constituição Federal.
- criação e instalação de conselhos municipais e estaduais - compostos prioritariamente de instituições governamentais e não-governamentais reconhecidas por lei estadual ou municipal;
- criação de fundos municipais e estaduais de assistência social, reconhecidos por lei estadual ou municipal;
- elaboração de plano estadual e municipal, visando a atender as demandas estaduais e municipais.

Com isso, pretende-se contribuir para a concretização da descentralização política e administrativa dos estados e municípios conforme a Constituição e, ainda, de acordo com o Artigo 19, LOAS. Compete ao órgão da administração pública federal responsável pela coordenação de Política Nacional de Assistência Social "coordenar e articular as ações no campo de assistência", entre outras atribuições.

#### Desenvolvimento de assistência

Houve o repasse das ações da ex-LBA para as secretarias estaduais de assistência social, mediante convênios assinados pelos governadores dos estados em novembro/95 a fim de garantir a continuidade de prestação de serviços à criança de 0 a 6 anos, idosos e deficientes.

### *2. Ações básicas de saúde (Bahia):*

- controle da saúde das crianças e dos profissionais que trabalham diretamente nas unidades de atendimento;
- incentivo ao aleitamento materno;
- acompanhamento do crescimento e desenvolvimento;
- estimulação;
- assistência ao desnutrido;
- controle de infecções respiratórias agudas;
- controle vacinal;
- atenção odontológica preventiva e curativa;
- higienização das crianças e do ambiente;
- vigilância sanitária;
- controle das doenças diarreicas;
- educação para a saúde junto aos trabalhadores e famílias das crianças.

#### **Instituições participantes do Seminário:**

- Ministério da Educação e do Desporto: Coordenação-Geral de Educação Infantil e Delegacias do MEC nos Estados: Bahia; Maranhão; Rio Grande do Norte; Paraíba; Ceará; Pernambuco.
- Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria de Assistência Social: Representações nos Estados: Maranhão; Paraíba; Piauí; Ceará; Pernambuco; Bahia; Rio Grande do Norte; Sergipe.
- Secretarias Estaduais de Educação: Maranhão; Paraíba; Piauí; Ceará; Alagoas; Pernambuco; Bahia.
- Secretarias Municipais de Educação: São Luís/MA; Teresina/PI; Fortaleza/CE; Crateús/CE; Crato/CE; Olinda/PE; Natal/RN.
- Representações da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação): Rio Grande do Norte; Sergipe.
- Secretarias/Órgãos Estaduais de Assistência Social: Secretaria do Trabalho e Ação Social nos Estados: Maranhão; Paraíba; Piauí; Ceará; Pernambuco; Bahia; Rio Grande do Norte; Sergipe; FEBENCE - Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor do Ceará.
- Conselhos Estaduais de Educação: Sergipe; Maranhão; Paraíba; Sergipe; Ceará.
- Outros Conselhos: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/SE.

- Organizações não-governamentais: Serviço Social da Indústria/SESI do Estados: Sergipe; Rio Grande do Norte; Bahia; Associação Lívio Pcreira/SE; Centro de Mulheres do Cabo/PE; Escola Paroquial Frei Beto/MA; Assessoria 5/PE; Fórum de Assistência da Sociedade Civil/CE.
- Instituições de ensino superior: UFAL - Universidade Federal de Alagoas; UFBA - Universidade Federal da Bahia; UFPB - Universidade Federal da Paraíba; UNEB - Universidade Estadual da Bahia; UFC - Universidade Federal do Ceará; UEPB - Universidade Estadual da Paraíba; UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UFSE - Universidade Federal de Sergipe; PIO X/SE.
- Órgãos da área da Saúde: Secretaria Estadual de Saúde nos Estado: Bahia; Ceará; Sergipe; CONESEMS - Conselho dos Secretários Municipais de Saúde da Bahia.
- Outras: Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente de Teresina/PI.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO SUDESTE: RELATO DE SEMINÁRIO DE DIAGNÓSTICO**

*Angela Maria Monjardim*

### **Apresentação**

Este documento sintetiza os resultados do Seminário de Atenção à Criança de zero a seis anos da Região Sudeste, realizado em Vitória/ES, nos dias 2 e 3 de setembro de 1996.

O evento foi coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com apoio do MEC/SEF/DPE/Coordenação-Geral de Educação Infantil, e teve como objetivo a realização de diagnóstico sobre o atendimento à criança de zero a seis anos na Região Sudeste e a elaboração de propostas para a melhoria da qualidade da educação infantil. Participaram do encontro instituições governamentais e não-governamentais que atuam direta ou indiretamente na área, nos Estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

O diagnóstico e as recomendações serão aqui apresentados segundo os temas específicos discutidos no Seminário.

### **Tema 1 - Caracterização do atendimento e prioridades em educação infantil**

#### *Diagnóstico:*

Não existe um quadro diagnóstico sistematizado capaz de caracterizar a educação infantil. De forma geral, os dados disponíveis são insuficientes, imprecisos, dispersos e desorganizados. Além disso, o atendimento se concentra na faixa de quatro a seis anos de idade.

Tal quadro se deve à "pulverização" das medidas de atenção às crianças, responsabilidade dividida entre diferentes instituições. O atendimento às crianças de zero a seis anos de idade é feito de duas formas: diretamente pelos órgãos públicos (Secretarias de Educação e Secretarias de Assistência Social) ou de modo indireto (órgãos não-governamentais sem fins lucrativos, entidades confessionais e empresas).

As informações disponíveis evidenciam haver desigualdades nas formas de atendimento às crianças de zero a seis anos em diversos aspectos:

- priorização do atendimento (de zero a três anos ou de quatro a seis anos);
- formas de atendimento (creche, pré-escola, crianças com mais de sete anos);
- horário de atendimento (parcial e integral);
- proposta de trabalho (mais educativa ou mais assistencial);
- vinculação administrativa (municipal, estadual, privada, conveniada, comunitária);
- infra-estrutura (em termos de prédios e equipamentos);
- organização de formas de atendimento, como pólos de educação infantil, classes anexas a escolas de 1º grau, salas isoladas;
- formação e condições de trabalho e valorização dos profissionais;
- qualidade do trabalho realizado.

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Ph.D. em Educação pela University of Southern Califórnia. Los Angeles/CA. EUA

Os problemas pedagógicos e administrativos relativos à educação infantil provêm, em sua maioria, do processo de municipalização adotado pelas políticas educacionais estaduais. Esse processo demonstra a existência de desarticulação entre as propostas dos estados e as da União, pois, enquanto o governo estadual insiste na municipalização, a União concentra o repasse de recursos no ensino fundamental, considerando apenas o seu contingente e excluindo os alunos da educação infantil.

As informações levantadas evidenciam, também, desconhecimento e descaso com as crianças portadoras de necessidades educativas especiais que, sequer, são referendadas estatisticamente. Enfim, constata-se que a política de educação infantil definida e recomendada pelo MEC, em 1994, ainda não foi implementada.

#### *Recomendações:*

Diante das informações relatadas anteriormente, sugerimos que sejam encaminhadas para o IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de zero a seis anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil as recomendações expostas a seguir:

- é importante indicar um órgão estruturado a que deve ser atribuída a responsabilidade de coletar as informações (dados estatísticos) relativas à situação da educação infantil. Sugere-se que esse órgão seja a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o IBGE, Conselhos e Secretarias de Ação Social. Tais dados seriam consolidados pelas Secretarias Estaduais de Educação e Ministério da Educação;
- o estabelecimento de critérios básicos de qualidade a serem atingidos pelos segmentos da educação infantil garantirá o nivelamento em termos de concepção de educação infantil, da função de cada etapa, da formação do profissional da área, da sua categorização profissional e de metas e objetivos a serem atingidos em cada um dos níveis;
- faz-se necessário criar um fundo de recursos para a educação infantil que considere o quantitativo de alunos nas duas modalidades de atendimento (parcial e integral). Enquanto isso não ocorrer, deve ser levada em consideração a possibilidade de a PEC (Proposta de Emenda Constitucional) n.º 233 incorporar, para efeito do repasse dos recursos, as crianças de zero a seis anos que são atendidas nos municípios;
- devem ser estendidos à rede conveniada os mesmos critérios de controle aplicados na avaliação dos trabalhos referentes à educação infantil, realizados na rede pública;
- as crianças portadoras de necessidades educativas especiais devem ter garantidos seus direitos com relação à oferta de educação infantil e ao atendimento de suas necessidades educativas especiais;
- é preciso insistir na adoção do conceito de educação infantil que tem como alvo a criança de zero a seis anos e define-se como a primeira fase da educação básica, tal como propõe a Política de Educação de **1994**.

Salienta-se, ainda, a necessidade de implementação pelo MEC da política definida em 1994, em termos de

- objetivos da política de educação infantil;
- diretrizes pedagógicas;
- políticas de recursos humanos.

## **Tema 2 - Integração de programas de creche e pré-escola e articulação com o ensino fundamental**

### *Diagnóstico:*

A inexistência de uma política global de educação infantil capaz de reafirmar a educação como direito da criança de zero a seis anos constitui fator de dificuldade para a integração de programas de creches e pré-escolas e a articulação com o ensino fundamental.

Os principais problemas apontados dizem respeito aos seguintes aspectos:

- concepção inadequada em relação ao atendimento em creches, resultando na indefinição da identidade das instituições e de seus objetivos, na desqualificação do pessoal e na inadequação de prédios e equipamentos;
- gestão da educação infantil fragmentada pela atuação de diferentes órgãos (Secretarias de Ação Social para Creches - de zero a três anos - e Secretarias de Educação para a Pré-Escola - crianças de quatro a seis anos);
- desarticulação entre as ações das áreas de assistência e de educação;
- formalização de esforços de integração ainda incipiente;
- prioridade de atendimento à faixa de quatro a seis anos;
- ausência de uma coordenação de política global de educação infantil.

Entretanto, registram-se também avanços que sinalizam um importante momento de transição na área, a saber:

- experiências de atendimento educacional às crianças de zero a seis anos, com utilização de proposta pedagógica global e integração de ações de educação, assistência e saúde;
- absorção de creches pelas Secretarias Municipais de Educação;
- disposição favorável à integração de propósitos entre órgãos de assistência e de educação;
- criação de mecanismos que, congregando diversos segmentos, venham a contribuir para a integração de políticas de atendimento educacional a crianças de zero a seis anos, por exemplo, a Comissão Estadual de Política de Educação Infantil no Espírito Santo e a Comissão de Política Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte;
- articulação com o ensino fundamental, em função do pensamento vigente sobre alfabetização, que modifica significativamente as práticas pedagógicas nas pré-escolas e escolas de ensino fundamental.

#### *Recomendações:*

1 - A Região Sudeste destaca algumas definições básicas sobre educação infantil e formula recomendações a respeito, a saber:

- direito da criança de zero a seis anos;
- direito de trabalhadores, homens e mulheres;
- dever do Estado, atribuição do município, em cooperação técnica e financeira de estados e União;
- não obrigatória, mas opção da família;
- desenvolvida por meio de creches e pré-escolas, integradas aos sistemas de educação, e concebidas como instituições educacionais que possuem funções complementares de cuidar e educar. Creches e pré-escolas se diferenciam pelo critério exclusivo de faixa etária atendida. Nesse sentido, propõe-se que o debate sobre conceituação de creche e pré-escola continue.

Os sistemas de educação, em todas as instâncias de governo, devem assumir funções e responsabilidades com a educação da criança de zero a seis anos, oferecida em creches e pré-escolas, segundo as diretrizes da política nacional de educação infantil e em cumprimento da legislação em vigor.

Portanto, a política de educação infantil é uma política pública que deve ser planejada e implementada de forma integrada com as áreas de educação, assistência social, saúde, abastecimento, cultura, esporte.

2 - Assim, quanto à adequação do atendimento e das políticas, recomenda-se que os sistemas de educação, em parceria com outras instituições, ONG e universidades, busquem realizar diagnósticos sobre a situação da educação infantil com vistas a

- ampliar e sistematizar os conhecimentos sobre o atendimento nos estados e municípios;
- ampliar e sistematizar os conhecimentos sobre a demanda de creches e pré-escolas;
- subsidiar as necessárias adequações do atendimento e a correção de distorções que geram desigualdades regionais, sociais e raciais;
- promover adequações que devem incluir as seguintes questões, entre outras:
  - faixa etária;
  - espaços físicos;
  - localização;
  - profissionais e, para estes, definição de denominações, salários, carreiras, escolaridade e formação recomendada;
  - tempo de atendimento, garantindo os fins sociais de creches e pré-escolas, adequados às necessidades de crianças e famílias, considerando, ainda, a inserção da mulher no mercado de trabalho formal e informal e as faixas de renda da população a ser atendida;
  - supervisão e acompanhamento.

Os sistemas de educação, em parceria com outras instituições e com universidades, devem promover acompanhamento, estudos e avaliação de experiências, problemas e desafios da integração de creches à área da educação.

Nas diferentes instâncias de governo, devem ser envidados esforços no sentido de instituir foros permanentes e formalizados entre as áreas da política social - planejamento, educação, assistência social, saúde, abastecimento, cultura e esportes - que visem a integrar as ações de planejamento, execução, financiamento e avaliação de programas voltados para a expansão e melhoria da qualidade de creches e pré-escolas.

3 - Quanto aos recursos humanos, recomenda-se que os sistemas de educação, em parceria com outras instituições, ONG e universidades, elaborem e implementem programas de capacitação em serviço - periódicos e sistemáticos - voltados para os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, públicas e conveniadas.

Os sistemas de educação, nas diferentes instâncias de governo, devem implantar e capacitar equipes gestoras de política de educação infantil e em parceria, elaborar e implementar programas de capacitação continuada dessas equipes. Equipes dos diferentes setores e áreas envolvidas na política de educação infantil e no atendimento à criança de zero a seis anos devem participar desses programas, a saber: assistência, saúde, conselhos de direitos e conselhos tutelares, conselhos de assistência social e outros.

4 - Quanto a concepções e propostas pedagógicas, recomenda-se que, na elaboração de suas propostas pedagógicas, em parceria com outras instituições, os sistemas de educação abranjam a educação da criança de zero a seis anos, buscando articulação e continuidade com o ensino fundamental. E que evitem esforços no sentido de rever concepções e práticas tradicionais e excludentes sobre alfabetização, criança e escola.

5 - Quanto a convênios, recomenda-se que estados e municípios regulamentem, segundo parâmetros nacionais básicos, a política de convênios na educação infantil, definindo claramente os compromissos do poder público e da entidade conveniente relacionados à qualidade do atendimento e aos direitos da criança, das famílias e dos profissionais envolvidos.

A garantia de um padrão básico de qualidade no atendimento à criança de zero a seis anos requer a normatização de diversos aspectos ligados ao funcionamento das instituições infantis, para que compromissos do poder público e de outros parceiros, tais como parâmetros básicos de custos e funcionamento, critérios e exigências para criação e funcionamento de unidades de educação infantil sejam contemplados.

6 - Quanto ao financiamento, recomenda-se que sejam garantidos mecanismos e fontes de financiamento para a ampliação e a melhoria de qualidade de instituições da educação infantil.

A FAE deve estender seus programas e recursos para o atendimento às creches e pré-escolas integradas aos sistemas de educação.

Os planos de assistência social, nas diferentes instâncias, devem ser elaborados e implementados de forma integrada com a área de educação.

Os recursos da Assistência Social, destinados às creches, devem ser garantidos e integrados aos programas de educação de estados e municípios.

7 - Quanto à definição de competências e atribuições, recomenda-se que sejam definidas atribuições e papéis aos diferentes Conselhos, no sentido de que trabalhem e contribuam para a garantia dos direitos e o cumprimento da legislação, no que se refere à educação infantil.

Aos Conselhos de Educação competiria investir em estudos e propostas relativas à regulamentação da formação e qualificação regular dos profissionais da educação infantil de creches e pré-escolas, entre outras.

Às Secretarias Estaduais de Educação, recomenda-se que:

- incluam nos seus sistemas de informação o desenvolvimento de instrumentos que permitam coleta de dados sobre creches;
- assessorem municípios na elaboração e implementação de políticas e programas de educação infantil;
- desenvolvam, em parceria com outras instituições, ONG e universidades, programas de capacitação continuada de equipes gestoras da política de educação infantil dos municípios que, incluam, especialmente, as áreas de educação, assistência social e saúde. Para tanto, devem ser asseguradas as condições de acesso dos profissionais das equipes gestoras envolvidas.

### **Tema 3 - Propostas pedagógicas e metodológicas e práticas educativas**

#### *Diagnóstico:*

Constatou-se, na Região Sudeste, uma grande diversidade com relação ao caráter do atendimento à criança de zero a seis anos. As ações desenvolvidas vão desde o atendimento predominantemente assistencial até a

formulação de uma intenção de educação definida em documentos já sistematizados. Constatamos que existem nesta região instituições oficiais, e outras não-oficiais, que impedem qualquer possibilidade de acompanhamento técnico por parte dos órgãos responsáveis, quer seja mediante orientações pedagógicas, quer seja pela viabilização de equipamentos didáticos necessários a um atendimento devidamente caracterizado para a faixa etária de zero a seis anos.

Não existem ainda critérios mínimos garantidos oficialmente que apontem para a formação específica do profissional que trabalha junto a crianças de zero a três anos.

Constatou-se, ainda, que as atitudes educativas estão desvinculadas de uma filosofia teórica, o que dificulta uma tomada de posição crítica e gera, como conseqüência, ausência de avaliação permanente no âmbito educacional.

Evidenciamos, além disso, alguns pontos a serem destacados:

- distorções dos conceitos básicos de creche, pré-escola, atendimento integral e parcial;
- maior preocupação no atendimento direto com a proposta pedagógica, enquanto no atendimento indireto prevalece maior atenção aos cuidados básicos com a criança;
- falta de articulação entre os diferentes níveis de atendimento infantil (zero a três e quatro a seis anos) e desarticulação com o ensino fundamental;
- equívocos entre a teoria e a prática que fundamentam as propostas metodológicas;
- utilização da proposta pedagógica das Secretarias de Estado da Educação apenas como referência, o que ocorre em muitas instituições educativas infantis;
- existência de classes de alfabetização no Estado do Rio de Janeiro, mas não nos demais estados da região.

#### *Recomendações:*

Recomenda-se a criação de espaços onde possam ser feitas discussões para definir claramente a função da educação infantil, priorizando o caráter educacional desse atendimento, que se deve articular às necessidades sociais de assistência e saúde, considerando a realidade econômica de cada população. Faz-se necessário estabelecer critérios mínimos na regulamentação de espaços de atendimento à criança de zero a seis anos, capazes de contemplar a existência de uma proposta pedagógica.

E necessário também articular e integrar o atendimento de crianças de zero a três anos ao daquelas atendidas com idade de quatro a seis, por meio de diretrizes previstas em instrumento específico.

A elaboração de uma proposta pedagógica municipal deverá estar vinculada à Política Nacional de Educação Infantil e a diretrizes norteadoras estabelecidas em documento específico das Secretarias Estaduais de Educação. Essa proposta deverá percorrer caminhos que permitam ao professor participar ativamente de sua construção, de modo a garantir uma relação dialética entre teoria e prática.

Tal instrumento deverá ser amplamente socializado e sujeito a constantes avaliações, para que não seja considerado acabado. A formação em serviço e o acompanhamento técnico pelos órgãos competentes deverão ser assegurados mediante uma política de financiamento e de recursos humanos.

Existe uma necessidade evidente de que sejam revistas as práticas institucionalizadas e se busque um ideário pedagógico voltado para a melhoria da qualidade do atendimento.

Assim sendo, propomos a implementação das diretrizes pedagógicas da Política Nacional de Educação Infantil, que concebe a criança como sujeito social e histórico inserido numa sociedade com diferentes manifestações culturais, cujo processo ensino-aprendizagem caracteriza-se pelo dinamismo e pelo prazer e pelo papel do professor como mediador e animador do que se processa.

A sustentação de uma educação de qualidade transcende os limites impostos pelos órgãos educacionais estaduais ou municipais. Faz-se necessário, ainda, uma política educacional federal que sustente os avanços conquistados na educação infantil.

#### **Tema 4 - Formação e valorização do profissional de educação infantil**

A formação e a valorização do profissional pressupõe seu aprofundamento teórico, acompanhado de reflexão crítica da prática. Objetiva a democratização por meio do acesso ao saber e considera a formação como um direito do cidadão. A formação é indissociável da valorização e ocorre em serviço, de forma continuada e sistemática, voltada à qualidade do atendimento à criança de zero a seis anos.

## *Diagnóstico*

### *Identidade profissional dos que atuam na área de educação infantil*

Hoje, o grau de escolaridade é muito variado entre os profissionais que atuam na área e é especialmente baixo entre os que trabalham diretamente com as crianças. Há grande diversidade de áreas de conhecimento na formação dos quadros técnicos daqueles que atuam em educação infantil, o que torna possível o diálogo múltiplo e interdisciplinar.

### *Recomendações*

1. Indica-se a necessidade de uma política de formação de recursos humanos que contemple:
  - a. elevação de salários;
  - b. plano de carreira que leve em conta a busca por formação;
  - e. estrutura de formação permanente em serviço, capaz de atender tanto às necessidades emergentes quanto à necessidade de formação sistemática de primeiro, segundo e terceiro graus.
2. Recomenda-se escolaridade mínima de segundo grau àqueles que começarem a trabalhar com crianças de zero a seis anos, para que seja superada a fragmentação entre zero a três anos e quatro a seis anos.

### *Política nacional de formação de recursos humanos*

A formação permanente é, hoje, a tônica da preocupação com recursos humanos nas diversas instâncias formadoras. As experiências, no entanto, encontram-se pulverizadas e assistemáticas e sofrem com a queda na alocação de verbas por parte dos órgãos financiadores. Percebe-se, também, uma significativa descontinuidade nos projetos, decorrente dos ciclos político-administrativos.

1. Indica-se que essa política
  - a. trace uma linha mestra a ser seguida continuamente e com independência dos ciclos político-administrativos;
  - b. seja extensiva às redes conveniadas, garantindo a participação daqueles que já estão, na prática, frente aos diferentes projetos de formação e atuação direta;
  - e. racionalize a oferta de cursos, atendendo às demandas provenientes daqueles que, sendo ou não da rede oficial, vêm atendendo diretamente às crianças de zero a seis anos, com oferta de cursos de qualificação e de curta duração;
  - d. estreite o intercâmbio entre as diversas instâncias formadoras (universidades, organizações governamentais e não-governamentais) e entre as áreas afins (saúde, assistência, etc), por meio de parcerias e convênios que não se limitem a aspectos financeiros;
  - e. leve em conta condições reais de implantação, a partir de liberação de horário, auxílio-transporte, auxílio-alimentação, bolsas de estudo etc;
  - f. leve em conta e incite a circulação e o debate de informações sobre diferentes experiências de formação já em andamento.
2. Ressalta-se a urgência do atendimento à necessidade dessa política de integrar o grande contingente de programas que estão na periferia da alçada governamental de atendimento.
3. Sinaliza-se para a necessidade de uma maior participação da universidade como instância formadora na área de educação infantil, o que pode ser realizado no estabelecimento de convênios e parcerias, destacando-se a necessidade de
  - a. estímulo à pesquisa e sistematização das mesmas junto às instituições de educação infantil;
  - b. maior destinação de verbas de apoio à pesquisa e de auxílio à formação;
  - e. realização de concursos públicos para o preenchimento dos quadros técnicos das universidades.

### *Experiências de formação sistemática que contemplem especificamente a educação infantil*

Reconhecendo a importância de que as experiências precisam ser socializadas, assinalamos algumas desenvolvidas na Região Sudeste:

- a. em nível de primeiro grau: Supletivo em dois anos, com habilitação em Educação Infantil, em Belo Horizonte;
- b. em nível de segundo grau: Projeto CEFAM, formação de magistério em quatro anos que contempla a disciplina Educação Infantil;
- e. no ensino superior: UFMG - Habilitação em pré-escola (4 a 6 anos);



- UF Uberlândia - Habilitação de Magistério para Pré-Escola;
- UERJ - Habilitação em Educação Infantil;
- UFES - formação do educador infantil e de series iniciais do primeiro grau;
- d. Em pós-graduação *lato sensu*: PUC-Rio - Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creche e Pré-Escola;
- UF Uberlândia - Educação Infantil e Séries Iniciais (0 a 10 anos);
- e. Em pós-graduação *stricto sensu*: UFES - Mestrado em Educação: Linha de pesquisa em Educação Infantil.

OBS: A PUC-Rio desenvolve pesquisas na área de Cultura e Linguagem, em nível de mestrado e doutorado, tendo significativa produção em educação infantil.

Destaca-se, como recomendação final, a imediata implementação das políticas nacionais de educação infantil e de formação e a necessidade de destinação de recursos para a área.

## **Tema 5 - Pesquisa e avaliação**

### *Diagnóstico:*

A pesquisa de temas que versam sobre ou em torno da criança de zero a seis anos e a avaliação de propostas, programas e ações pertinentes à área caracterizam-se pela precariedade e desarticulação de recursos e mecanismos necessários à sua divulgação e acompanhamento.

- variedade de trabalhos produzidos nas universidades, em diversas áreas de conhecimento; no entanto, são pesquisas desarticuladas no próprio âmbito da universidade;
- a pesquisa reflete a situação da educação infantil no País: poucos recursos e superposição de setores;
- precariedade de mecanismos que possibilitem aos educadores acesso aos resultados das pesquisas realizadas nas várias instituições;
- predominância de pesquisas "sobre", ao invés de "com", demonstrando pouca integração dos pesquisadores com o objeto de conhecimento;
- ausência de avaliação das pesquisas que estão sendo realizadas e da destinação de recursos para as mesmas;
- inexistência de trabalho de acompanhamento e avaliação das propostas de educação infantil em desenvolvimento.

### *Recomendações:*

Tendo em vista o reconhecimento do valor da pesquisa e visando à sua melhor utilização, recomenda-se:

- caracterização das ações desenvolvidas nos municípios, mediante trabalhos de pesquisa;
- criação de núcleos de pesquisas aglutinadores de temáticas variadas;
- instituição de órgão articulador e centralizador das pesquisas do tipo "diagnóstico", com função de organizar e atualizar os dados anualmente;
- complementação dos dados via questionário proposto pelo MEC, para que se tenha um quadro mais claro da situação da pesquisa na área;
- realização de um inventário sobre a produção de pesquisas no País, contemplando não somente a produção acadêmica, mas também as pesquisas desenvolvidas por outras instituições;
- posicionamento deste Fórum frente à situação das universidades, no que se refere às prioridades de pesquisa na área das Ciências Humanas, bem como no quadro atual de profissionais efetivos nessas instituições.

### **Instituições participantes do Seminário:**

- Ministério da Educação e do Desporto: Coordenação-Geral de Educação Infantil e Delegacias do MEC nos Estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.
- Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria de Assistência Social: Representações nos Estados: Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.
- Secretarias Estaduais de Educação: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.
- Secretarias Municipais de Educação: Cariacica/ES, Juiz de Fora/MG, Uberaba/MG, Belo Horizonte/MG, Diadema/SP, São Caetano do Sul/SP, São Paulo/SP, Colatina/ES, Cachoeira do Itapemirim/ES, Aracruz/ES, Vila Velha/ES, Guarapari/ES, Vitória/ES e Serra/ES.

- Representações da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação): UNDIME - Nacional.
- Secretarias/Órgãos Municipais de Assistência Social: AMAC - Associação Municipal de Apoio Comunitário de Juiz de Fora/MG; Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Belo Horizonte/MG; APROMIV - Assoc. de Proteção à Maternidade, Infância e Velhice de Betim/MG; Secretaria Municipal do Bem-Estar Social de Ribeirão Preto/SP; Secretaria Municipal de Ação Social de Vitória/ES; Secretaria Municipal de Ação Social de Vila Velha/ES.
- Secretarias/Órgãos Estaduais de Assistência Social: Secretaria Estadual da Criança, Família e Bem-Estar Social/SP.
- Conselhos Municipais de Educação: São Paulo/SP.
- Outros Conselhos: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/RJ, Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/MG, Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/SP.
- Organizações não-governamentais: Serviço Social da Indústria - SESI/ES; CNBB - Pastoral da Criança/ES, AMEPPE - Assoc. Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler/MG, Fundação Fé e Alegria do Brasil/RJ; Fundação Carlos Chagas/SP, Associação de Moradores Nova Esperança/ES.
- Instituições de ensino superior: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Uberlândia/MG, UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.
- Secretarias na área da Saúde: Secretaria de Estado da Saúde/MG, Secretaria Estadual de Saúde/ES.
- Outros: SEJUC - Secretaria do Estado da Justiça e da Cidadania/ES

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO SUL: RELATO DE SEMINÁRIO DE DIAGNÓSTICO**

*Leni Vieira Dornelles*

### **Introdução**

O Seminário de Educação Infantil da Região Sul, ocorrido nos dias 19 e 20 de agosto de 1996, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, teve por objetivo discutir questões ligadas ao atendimento da criança de zero a seis anos, a partir dos questionários elaborados pelo MEC, visando diagnosticar a situação dos programas e políticas de infância de cada região do país.

O Encontro contou com a participação dos vários segmentos envolvidos direta ou indiretamente na educação infantil.

### **Caracterização do atendimento e prioridades em educação infantil**

É urgente estabelecer uma política integrada, uniforme, que garanta verbas unificadas para a Educação Infantil em cada município.

A realidade da educação infantil na Região Sul é múltipla, diferenciada na sua forma de operacionalização, o que torna difícil caracterizá-la de forma generalizada. No entanto, alguns aspectos comuns podem ser ressaltados:

- a implementação de propostas políticas em educação infantil ainda não ocorre de forma expressiva, apenas em movimentos isolados;
- ficou evidenciada a necessidade de uma articulação estadual que garanta a implementação de uma proposta articulada com a política nacional;
- há necessidade de garantir que o atendimento de 0 a 6 anos tenha como eixo principal a questão educativa, redefinindo objetivos, práticas e concepções, bem como uma melhor capacitação e qualificação dos profissionais das instituições de forma contínua e sistemática;

- há falta de uma política de aplicação dos recursos financeiros destinados à educação infantil. Os esparsos recursos são pré-determinados, impossibilitando sua aplicação nas reais necessidades das instituições, o que requer uma definição de fontes de financiamento para educação infantil;
- em termos de ação direta, mantém-se paralelismo no recebimento de verbas ou auxílios por instituições governamentais e não-governamentais que, mesmo assim, continuam onerando as famílias atendidas;
- as instituições necessitam de maior autonomia na aplicação e no gerenciamento das verbas de convênios;
- a autorização e o funcionamento de instituições de educação infantil estão a exigir, respectivamente, uma redefinição de critérios e um melhor controle pelo sistema municipal de ensino;
- institucionalização de mecanismos de acompanhamento, de supervisão e de avaliação deve ser buscada como melhoria da qualidade do atendimento;
- há expressiva demanda não atendida na região;
- reafirma-se a necessidade de um sistema eficiente de dados, a fim de se obter um diagnóstico cuidadoso para a orientação das políticas. Sugere-se, para tanto, uma metodologia de coleta domiciliar para obtenção de dados relativos ao atendimento e à demanda. É preciso ressaltar que não há dados disponíveis sobre a existência de instituições de educação infantil de caráter comunitário, assistencial e privado, uma vez que estas, quando são credenciadas, o são apenas por um alvará da Secretaria da Saúde.

### **Integração de programas de creches e pré-escolas e articulação com o ensino fundamental**

Há, ainda, um grande distanciamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. No entanto, várias tentativas de propostas de integração vem sendo desenvolvidas de forma isolada e assistemática, sem garantia de continuidade. É necessário, portanto, um trabalho pedagógico articulado que inicie na creche, passe pela pré-escola e tenha continuidade no primeiro grau.

#### **Proposta pedagógica, metodologia e práticas educativas**

Com base na análise dos questionários respondidos, pode-se observar que:

- os currículos e propostas pedagógicas em educação infantil são, em geral, organizados por áreas de conhecimento ou áreas de desenvolvimento;
- as metodologias adotadas desenvolvem-se por meio de atividades e/ou temas geradores;
- em geral, a alfabetização não se constitui, formalmente, numa preocupação das escolas infantis da Região Sul, que entendem ser ela de competência da 1ª série do 1º grau; o que há, eventualmente, é a estimulação de um ambiente alfabetizador;
- a elaboração das propostas pedagógicas conta com a participação dos educadores em seu planejamento e discussão, mas não na sua elaboração; sua implementação se dá principalmente através de cursos, oficinas e acompanhamento da equipe técnica.

Ante tal quadro, torna-se necessário promover ações cooperativas entre secretarias estaduais e municipais de educação, saúde e assistência social, bem como a participação de universidades na assessoria técnico-pedagógica junto aos profissionais que atuam nas ONG, com vistas a garantir a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e a diminuir a rotatividade de recursos humanos. Além disso, é preciso estimular e apoiar iniciativas como congressos, seminários, simpósios e grupos de estudo entre instituições que atuam na educação infantil, mantendo um fórum permanente de discussão.

#### **Formação e valorização do profissional de educação infantil**

Constata-se a existência de carreiras e salários diferenciados para profissionais que assumem as funções de cuidado e educação em conjunto e, simultaneamente, a existência de profissionais sem formação específica. Percebe-se, ainda, a indefinição da identidade do profissional (atendente, monitor, auxiliar, professor) que trabalha com educação infantil. Suas funções não estão claras, e a instituição ainda não tem bem definidas, na prática, suas tarefas de cuidar e educar, embora previstas na política pública. Este é, portanto, um momento de redimensionamento, avaliação e mudança.

É preciso qualificar os que já estão trabalhando, a partir de formulação de uma proposta exequível, que permita a formação em serviço, sem sobrecarga para este profissional. É preciso pensar a formação em três dimensões: inicial (para os que pretendem ingressar no sistema); continuada (para atualização permanente); e supletiva (com vistas à formação dos profissionais que já atuam na área). A meta, a médio ou a longo prazo, é o profissional com formação em 2º ou 3º grau, em cursos específicos para a educação infantil. Não há, ainda, consenso a respeito da denominação desse profissional, assim como não existem parâmetros para a sua formação.

Em relação aos profissionais das creches conveniadas, é desejável que estes sejam contratados pelas Secretarias Municipais de Educação, de forma a garantir a unidade de sua formação.

As equipes técnicas responsáveis pelo atendimento à criança são constituídas por poucos profissionais que, na sua maioria, não possuem qualificação para exercer a função.

A existência de uma alta rotatividade dos recursos humanos dificulta a continuidade, podendo, inclusive, prejudicar a qualidade do atendimento.

Os cursos de formação para educadores infantis têm se proliferado indiscriminadamente, nem sempre atendendo aos critérios de seriedade e qualidade necessários.

Torna-se necessário capacitar e qualificar os profissionais das diferentes instituições de forma contínua e sistemática, sem perder de vista um perfil de educador-pesquisador.

### **Pesquisa e avaliação em educação infantil**

Os recortes de pesquisa na área de educação infantil, atualmente, parecem apontar para a necessidade de uma maior incorporação de outras áreas de conhecimento, não ficando restrita apenas à Psicologia, que historicamente influenciou grande parte da compreensão de infância que se tem hoje.

Apesar da importância de se produzir conhecimento nas mais diferentes áreas, o que implicaria a formação de equipes multidisciplinares, reconhecemos que há uma certa dificuldade de articulação nas diferentes instâncias que trabalham com educação infantil. Muitas vezes, dentro de uma mesma instituição, não se consegue viabilizar um trabalho com perfil multidisciplinar. E também necessária uma articulação maior entre as pesquisas realizadas na academia e as escolas infantis.

Os diferentes níveis de produção do conhecimento variam de acordo com a inserção do pesquisador e suas condições para desenvolver os projetos de pesquisa.

No primeiro contato de análise com os questionários, ficou evidenciado que a produção de pesquisa, bem como as publicações na área de educação infantil são produzidas nas universidades públicas, apesar das difíceis condições a que estão sendo submetidas, com escassez de verbas, falta de professores etc.

Há, na Região Sul, experiências bem sucedidas de integração dos alunos de graduação na pesquisa e também na extensão, na medida em que existe o entendimento de que o professor que trabalha diretamente nas escolas infantis deve ter um perfil de pesquisador.

Existem, ainda, algumas ações, ligadas principalmente à extensão, que visam à formação continuada de pessoal de escolas infantis de algumas prefeituras e creches comunitárias e assistenciais.

Entende-se que é necessária uma valorização, por parte das autoridades e órgãos governamentais, da produção feita nas universidades públicas, uma vez que são elas as principais geradoras de pesquisas na área de educação infantil. É preciso, também, que haja maior divulgação das pesquisas e demais ações realizadas mediante publicações e redes de processamentos de dados, além de uma maior articulação das universidades com outros segmentos.

### **Considerações finais**

Os dados colhidos são parciais; torna-se necessário dar continuidade aos debates em encontros regionais com vistas à definição de papéis e funções, tanto das instituições como dos profissionais que nelas atuam, e instalar um fórum interinstitucional permanente para aprofundamento das discussões surgidas no Encontro e elaboração de propostas para o seu enfrentamento.

Constatarem-se algumas dificuldades no preenchimento dos questionários:

- o material a ser preenchido era muito extenso para ser respondido em tempo tão exíguo;
- as informações contidas no referido questionário apresentavam diferentes níveis de abrangência, algumas questões eram mais objetivas enquanto outras requeriam um tempo maior de pesquisa para serem respondidas;
- alguns itens dos questionários não eram claros, o que pode ter gerado diferentes compreensões por parte daqueles que os responderam. Um exemplo disto é o item pesquisa/levantamento, que dá a entender que se trata da mesma coisa. Isto parece ter acarretado equívocos no preenchimento do item por parte de algumas secretarias e prefeituras;
- seria preciso explicitar, no questionário, a concepção de pesquisa, bem como o que se entende por metodologia, impacto, resultados etc.
- no que se refere ao impacto sobre os serviços, é praticamente impossível avaliar o item, pois isto demandaria uma pesquisa longitudinal;
- constatadas tais fragilidades no referido questionário, sugerimos que os analistas se baseiem no resumo das pesquisas apontadas para que, dessa forma, detectem o que realmente pode ser considerado pesquisa,

pois, em algumas descrições feitas, pode-se perceber que relatavam apenas levantamentos de dados da realidade, norteando, assim, futuras ações dos respectivos órgãos;

- é preciso, portanto, muita cautela ao elaborar conclusões que talvez não expressem a realidade, em função dos problemas apontados no próprio instrumento de análise.

Dos pontos discutidos, foram destacados:

- o problema da pouca representatividade de diferentes segmentos para a discussão e a avaliação de um diagnóstico regional; além disso, cabe registrar a insuficiência dos dados levantados até o momento;
- a multiplicidade de dados e sua forma de organização, provenientes dos questionários, apresentados sob a forma de tabulação, não permitiram uma análise detalhada e próxima da realidade.

### **Instituições participantes do Seminário:**

- Ministério da Educação e do Desporto: Coordenação-Geral de Educação Infantil e Delegacias do MEC nos Estados: Paraná; Rio Grande do Sul; Santa Catarina.
- Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria de Assistência Social: Coordenação da Criança/DF e Representações nos Estados: Paraná; Rio Grande do Sul; Santa Catarina.
- Secretarias Estaduais de Educação: Paraná; Rio Grande do Sul; Santa Catarina.
- Secretarias Municipais de Educação: São Leopoldo/RS; Novo Hamburgo/RS Porto Alegre/RS; Florianópolis/SC.
- Representações da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação): Rio Grande do Sul.
- Secretarias/Órgãos Estaduais de Assistência Social: Secretaria de Desenvolvimento Social e Família/SC.
- Secretarias/Órgãos Municipais de Assistência Social: Secretaria de Desenvolvimento Comunitário de Joinville/SC; Secretaria do Trabalho Cidadania e Assistência Social de Porto Alegre/RS.
- Conselhos Estaduais de Educação: Paraná; Rio Grande do Sul; Santa Catarina.
- Outros Conselhos: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/SC; Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/RS.
- Organizações não-governamentais: Serviço Social da Indústria - SESI dos Estados: Rio Grande do Sul; Santa Catarina; CNBB - Pastoral da Criança/RS; Jardim de Infância Jesus Menino/RS; Aldeia Infantil SOS/RS; Fundação Criança/RS.
- Instituições de ensino superior: UFPR - Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de Santa Maria/RS; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade de Santa Cruz do Sul/RS; UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.
- Secretarias na área da Saúde: Secretaria Estadual de Saúde/SC.
- Outras: Secretaria Estadual da Criança e Assuntos da Família/PR; Creche Francesca Zacaro Faraco/UFRGS.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO CENTRO-OESTE: RELATO DO SEMINÁRIO DIAGNÓSTICO**

234  
*Ordália Alves de Almeida*

### **Apresentação**

Este documento representa uma síntese das discussões ocorridas no Seminário de Educação Infantil da Região Centro-Oeste, realizado em Campo Grande/MS, no período de 28 a 30 de agosto de 1996.

O seminário foi coordenado pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Mato Grosso do Sul, com o apoio da MEC/SEF/DPE/Coordenação Geral de Educação Infantil e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Dele participaram instituições governamentais e não-governamentais que atuam no

Coordenadora do Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul. Professora do Departamento de Educação/CCHS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP.

atendimento à criança de zero a seis anos, nos Estado de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e no Distrito Federal.

Apresento, a seguir, na qualidade de coordenadora, as propostas aprovadas no seminário e um diagnóstico-síntese relativo a cada tema debatido.

#### Propostas do seminário

Neste I Seminário Regional de Educação Infantil, com representantes da Região Centro-Oeste, emergiu, da discussão dos temas, a necessidade de inclusão e encaminhamento de propostas a respeito do financiamento da educação infantil.

É consenso que o poder público deve definir orçamentariamente os recursos que serão aplicados na educação das crianças de zero a seis anos. Pontuou-se a necessidade de o poder público garantir o atendimento gratuito a todas as crianças da faixa etária em pauta.

Tendo como base os temas eleitos para o referido seminário, os grupos discutiram e aprovaram as propostas a seguir:

1. Definir no orçamento o percentual dos recursos que deverão ser investidos na educação infantil.
2. Garantir que todo e qualquer incentivo financeiro creditado ao trabalhador, com o objetivo de financiar o atendimento à criança de 0 a 6 anos, seja pago apenas mediante comprovação de matrícula e frequência da mesma, em instituições autorizadas e inspecionadas pelo poder público.
3. Elaborar e implantar políticas estaduais de educação infantil à luz da Política Nacional de Educação Infantil.
4. Definir no orçamento da União, dos Estados e dos Municípios, o percentual de recursos a serem aplicados no atendimento à criança de zero a seis anos.
5. Disponibilizar as verbas destinadas à capacitação de profissionais da educação infantil, dentro de um prazo que permita o planejamento e o oferecimento de cursos nos períodos referentes aos inícios dos semestres letivos.
6. Aumentar o valor *per capita* repassado pelo Ministério da Previdência e Assistência Social-SAS, aos Estados e Municípios, para o atendimento da criança de zero a seis anos.
7. Garantir e ampliar o setor de capacitação de recursos humanos municipais e estaduais que atuam com a faixa etária de zero a seis anos.
8. Garantir que todo o atendimento às crianças de zero a seis anos contemple o aspecto educativo, eliminando o caráter assistencialista.
9. Criar, pelo poder público, instituições para atendimento da criança de zero a seis anos com instalações adequadas e profissionais habilitados para atuar na área.
10. Instituir, em todas as Unidades da Federação, medidas para que entidades ou instituições que pretendam prestar serviços de educação infantil tenham que obter autorização de funcionamento junto ao poder público e ser objeto de inspeção por parte das secretarias de educação e saúde; para isso, deverão oferecer instalações adequadas, contar com profissionais habilitados e apresentar planejamento no campo didático-pedagógico.
11. Criar um sistema de informações que aglutine dados a respeito dos serviços prestados às crianças de zero a seis anos, nos aspectos quantitativo e qualitativo, e colocá-los à disposição dos Conselhos Estaduais de Educação, com o objetivo de subsidiar a discussão das políticas públicas na área.
12. Reestruturar o currículo do curso de Pedagogia com o objetivo de habilitar profissionais para atuar na educação infantil.
13. Articular com as instituições de ensino superior, escolas de magistério e escolas técnicas a criação de cursos de formação e extensão para os profissionais da área de educação infantil.
14. Contratar profissionais habilitados em cursos de nível médio ou superior em educação infantil.
15. Estruturar plano de carreira e de melhoria das condições de trabalho e remuneração dos profissionais de educação infantil.
16. Elaborar e efetivar uma proposta pedagógica que leve em conta as peculiaridades locais nos seus aspectos culturais e sociais.
17. Garantir a atuação dos setores médicos e paramédicos, serviço de apoio educacional necessário ao desenvolvimento global da criança, adequando suas técnicas ao modelo educacional proposto.
18. Garantir e acompanhar o atendimento das crianças portadoras de necessidades especiais inseridas no sistema de educação.

19. Divulgar eventos, documentos e estudos, na comunidade científica e acadêmica, referentes à educação infantil.
20. Elaborar projetos e ou programas que contemplem as principais diretrizes educacionais em âmbito nacional e regional, na área da educação infantil.
21. Formular política de financiamento para projetos de extensão e pesquisa na área de educação infantil.
22. Estabelecer termos de cooperação técnica, assistência e intercâmbios entre as instituições de ensino superior e as instituições cujos trabalhos voltam-se para a educação infantil.
23. Articular as secretarias de educação, saúde e assistência em ações de atendimento à criança de zero a seis anos.
24. Otimizar o programa Vale-cidadania, instituído como medida prática de eliminação do trabalho infantil e inserção da criança na escola.
25. Criar fóruns permanentes de educação infantil em cada Unidade Federada, visando efetivá-los em centros de estudos, pesquisas, avaliações e divulgação, garantindo a ampliação e a qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos.
26. Reconhecer o papel das ONG como parceiras executivas e políticas de seus pares e do Estado, visando assegurar recursos humanos e/ou financeiros, sempre que necessário.
27. Garantir em legislação(LDB), a efetivação das políticas de educação infantil definidas no documento Política Nacional de Educação Infantil (MEC/1994).

### **Tema: Caracterização do atendimento e prioridades**

Como regra geral, as creches estão a cargo de fundações e órgãos de assistência e, portanto, voltadas para o assistencialismo, sem preocupação com os aspectos educacionais. O atendimento, em sua maioria, ocorre de maneira informal, e em alguns casos, sem autorização, acompanhamento e fiscalização por parte do Poder Público.

A universalização desse tipo de serviço ainda está longe de ser atingida e, em face da reduzida oferta, são adotados critérios diversos de seleção para ingresso nas creches, que vão desde priorizar crianças com risco nutricional, como ocorre no Distrito Federal, até a condição social da família, sobretudo no que diz respeito à renda familiar.

No estado do Mato Grosso do Sul, a partir de 1996, formou-se um processo de prestação de assistência técnica e de treinamento de pessoal com o objetivo de instituir um caráter mais educacional e menos assistencial às creches que firmam convênio com o Poder Público, sob coordenação das Secretarias e/ou Fundações de Assistência Social, especialmente na capital e em alguns municípios do interior.

No Distrito Federal, encontra-se situação semelhante nas creches mantidas pelo governo. O trabalho se desenvolve de forma articulada com as Secretarias de Saúde, Educação e Desenvolvimento Social, sob coordenação da Secretaria de Educação.

No Estado de Mato Grosso, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu normas para a obtenção de autorização de funcionamento das creches. Nos demais Estados, não há normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

### **Tema: Propostas pedagógicas - metodologia e prática**

As propostas pedagógicas de creche nos Estados da Região Centro-Oeste estão em fase de elaboração e implementação.

Quanto à pré-escola, todas as Unidades Federadas possuem suas propostas pedagógicas oficiais. Foi identificado pelo representante do Estado de Mato Grosso que alguns municípios do Estado desconhecem a proposta pedagógica oficial.

As informações do Estado de Goiás estão incompletas, devido à ausência dos representantes das Secretarias Municipais e Estadual de Educação.

### **Tema: Integração de programas de creches e pré-escolas e articulação com ensino fundamental**

Apenas o Distrito Federal apresentou uma proposta que "alinhas" creche, pré-escola e ensino fundamental, nas instituições sob responsabilidade direta do setor educação. Esta integração se torna possível pelo fato de a coordenação de todos esses serviços estar centralizada na mesma instituição: a Fundação Educacional do Distrito Federal.

Porém, no caso das creches conveniadas com a Fundação de Serviço Social, tem-se um atendimento de cerca de 3.440 crianças, mas não há um trabalho sistemático visando a integração entre creche, pré-escola e ensino fundamental.

Os representantes dos demais Estados não caracterizaram a existência de integração entre as propostas da creche até o ensino fundamental. No caso específico do SES1, verificou-se que existe uma articulação entre os três níveis: creche, pré-escola e ensino fundamental.

### **Tema: Formação e valorização do profissional de educação infantil**

O seminário permitiu uma visualização clara a respeito da realidade da formação e valorização do profissional de educação infantil, na Região Centro-Oeste.

A **formação em nível de segundo grau** (magistério com habilitação em educação infantil) vem sofrendo grandes mudanças. Percebe-se que há uma variedade quanto ao currículo, por exemplo:

- Distrito Federal: O curso de magistério com duração de 03 anos, em horário integral, oferecido pela rede oficial explora alguns aspectos da educação infantil em diversas disciplinas. Existe um quadro de carreira que reconhece esse profissional. A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE oferece cursos continuados de formação em serviço.
- Mato Grosso do Sul: Para o exercício do magistério na educação infantil exige-se, no mínimo, comprovante de conclusão da habilitação específica de 2º grau com duração de quatro anos que contemple disciplinas da área da pré-escola ou outro curso de 2º grau de formação para o magistério, acrescido de estudos adicionais ou curso de qualificação profissional específico na área, com carga horária mínima de 200 horas. Quase 100% dos professores que atuam na educação infantil são habilitados em nível de magistério, conforme Deliberação do CEE n.º 4.260/95. No que se refere à valorização desse profissional, o Estado possui, apesar dos baixos salários, um plano de carreira que reconhece a formação em nível de 2º e 3º graus e, ainda, cursos de capacitação na capital e interior. Os profissionais que atuam com crianças portadoras de necessidades especiais no Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA e nas Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico - UIAP, são capacitados em cursos específicos, em serviço e outros, oferecidos pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Goiás: Houve pouca representatividade do Estado no seminário. As informações encaminhadas permitiram verificar que o curso de magistério com habilitação em educação infantil é oferecido na região metropolitana de Goiânia e que há um quadro de carreira, para esse profissional, no Estado.
- Mato Grosso: O Estado é o único da região onde o curso de magistério está em extinção, e este não oferece habilitação em educação infantil.

Por outro lado, as **universidades** brasileiras, principalmente as públicas, têm sofrido um grande sucateamento em relação à escassez de recursos humanos e financeiros e com a grande desvalorização dos profissionais que atuam nesse nível educacional. Embora as universidades privadas tenham autonomia quanto à contratação de professores, planos de cargos e salários e investimentos na educação, também sofrem com a desestruturação do sistema educacional.

Em conseqüência desses aspectos, as universidades convivem com severas dificuldades, sobretudo na produção do conhecimento e na formação de profissionais qualificados.

Historicamente, a educação da criança de 0 a 6 anos foi relegada a segundo plano. É muito recente a preocupação com esse nível educacional e com a formação do profissional para atuar junto à criança, salvo iniciativas isoladas e privadas.

A partir da década de 80 surgiram várias iniciativas no sentido de implementar uma política de educação infantil. Esse processo desencadeou, em nível nacional, uma mobilização na luta em prol da garantia do direito à educação para a criança menor de 07 anos. Esse propósito foi contemplado na Carta Constitucional de 1988 (cap. III, art. 208,4º.).

Em relação à educação infantil, as universidades ainda não têm uma tradição quanto à formação do profissional, desenvolvimento de pesquisa, avaliação e projetos voltados para o atendimento das necessidades da comunidade.

A situação da Região Centro-Oeste não é muito diferente da situação nacional. As preocupações voltadas para esse nível educacional vêm se ampliando, concretizando-se em ações efetivas. Pode-se caracterizar esse quadro, destacando os três grandes eixos que sustentam as universidades:



- **Ensino:** A formação do profissional de educação infantil não tem recebido papel de destaque na região. Verifica-se que os cursos de pedagogia estão mais voltados para a formação do especialista e do professor de ensino básico. Apenas algumas disciplinas desses cursos e de outros, principalmente na área da saúde e humanas, incluem conteúdos voltados para as necessidades e desenvolvimento infantis. No estado do Mato Grosso do Sul há cursos de Pedagogia que habilitam o profissional para atuar na educação da criança de 0 a 6 anos. Na UFMS esse curso funciona desde 1981.
- **Extensão:** Os projetos de extensão, apesar de serem limitados, contribuem para a valorização do profissional de educação infantil, na medida em que possibilitam a reflexão e ampliação dos conhecimentos desses profissionais sobre a realidade da prática educativa. Todavia, os estados presentes neste seminário desenvolvem poucos projetos nessa área. A Universidade Católica de Brasília e a Universidade Católica Dom Bosco/MS oferecem atendimento às crianças de 0 a 6 anos, filhas de professoras, funcionários e alunos. Outros projetos estão sendo desenvolvidos, mas ainda não têm grande representatividade que correspondam à demanda.
- **Pesquisa:** Este item será abordado no tema "Pesquisa e Avaliação em Educação Infantil".

As **organizações não governamentais**, respeitadas as especificidades de sua atuação, realizam com frequência cursos de capacitação prévia e em serviço, dos profissionais que atuam na área. Assim, a Pastoral da Criança capacita líderes comunitários para atuarem junto à família na educação de seus filhos. A OMEP/BR/MS realiza atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches domiciliares; capacita profissionais para atuarem nessas creches e em atendimentos formais, em cursos de 240 horas e outros. O SESI realiza atendimento às crianças de 0 a 6 anos filhas de industriários e capacita seus profissionais. A Pestalozzi/MS atende crianças portadoras de necessidades especiais e capacita seus profissionais para atuarem de acordo com as necessidades das crianças de 0 a 6 anos e especificidades de sua clientela.

### **Tema: Pesquisa e avaliação na educação infantil**

É surpreendente a realidade das pesquisas e avaliação sobre a educação infantil na região. O quadro apresentado demonstra que as instituições que atuam na educação infantil, até o presente momento, na sua maioria, não se deram conta da necessidade de realizar pesquisas que resultem em diagnóstico dessa realidade e apresentem, conseqüentemente, dados para avaliação. Assim, as pesquisas realizadas na região, voltadas para a especificidade da educação infantil, ainda são limitadas. As pesquisas são, principalmente, produtos de cursos de mestrado e de doutorado. Há também pesquisas na área da saúde.

Destaca-se a UnB no desenvolvimento de pesquisas que abrangem a área educacional, ciências da saúde e psicologia, apesar de não ter curso de formação profissional de educação infantil.

Além das universidades, a Pastoral da Criança/DF desenvolve pesquisa em educação infantil, com vistas à elaboração de material educativo, objetivando possibilitar aos pais a oportunidade de participar da infância de seus filhos, conhecer como eles crescem, aprendem e se desenvolvem. Esta organização elaborou instrumento visando avaliar qualitativamente o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, tendo como parâmetro a autonomia. Também está realizando uma pesquisa de avaliação da influência da ação educativa exercida pelas suas brinquedotecas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças atendidas.

### **Considerações finais:**

O seminário evidenciou que na Região Centro-Oeste pouco se tem feito em relação à pesquisa e à avaliação em educação infantil. Apesar da ausência de informações e da não participação de algumas entidades, entende-se que não houve prejuízo ao quadro geral, já que os dados apresentados retratam a realidade da Região Centro-Oeste, no que diz respeito à educação infantil.

Faz-se necessário que todas as instituições envolvidas com a criança de 0 a 6 anos contribuam efetivamente nesses momentos de reflexão, tomada de decisão e encaminhamento de propostas.

### **Instituições participantes do Seminário:**

- Ministério da Educação e do Desporto: Coordenação-Geral de Educação Infantil e Delegacias do MEC nos Estados: Goiás; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul.
- Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria de Assistência Social: Representações nos Estados: Goiás; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Distrito Federal.
- Secretarias Estaduais de Educação: Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Secretaria de Educação/Fundação Educacional/DF.

- Secretarias Municipais de Educação: Juina/MT; Tangará da Serra/MT; Navirai/MS; Nova Andradina/MS; Ponta Porã/MS; Campo Grande/MS; Corguinho/MS; Corumbá/MS; Dourados/MS.
- Secretarias/Órgãos Estaduais de Assistência Social: PRO-SOL - Fundação de Promoção Social/MT; PROMOSUL - Fundação de Promoção Social/MS.
- Secretarias/Órgãos Municipais de Assistência Social: Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário de Goiânia/GO.
- Conselhos Estaduais de Educação: Mato Grosso; Mato Grosso do Sul.
- Outros Conselhos: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente de Campo Grande/MS; Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente/DF; Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/MS.
- Organizações não-governamentais: Serviço Social da Indústria - SESI/MS; SESI/SENAI/DF; CNBB - Pastoral da Criança/MT; Pastoral da Criança/DF; Instituto Candango de Solidariedade/DF; Pestalozzi/MS; OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar/MS.
- Instituições de ensino superior: UnB - Universidade de Brasília; Universidade Católica de Brasília; UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UCDB - Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande/MS.
- Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente de Campo Grande/MS; Secretaria de Estado de Governo/MS; Centro de Educação Multidisciplinar ao Portador de Deficiência Física/MS; Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audio-Comunicação/MS.

# A Educação Infantil no Brasil: grandes questões

2

**MESA REDONDA**

**Expositores:**

Maria Isabel E. Bujes  
Lívia Maria Fraga Vieira  
Vitória Líbia Barreto de Faria  
Maria Lúcia Alcântara Machado  
Solange Jobim e Souza

**Coordenação:**

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

# CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E PRIORIDADES EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Isabel Edelweiss Bujes

## 1. Introdução

Num país caracterizado por profundas desigualdades como o nosso, as políticas públicas na área social se revestem de uma importância sem par. Elas são responsáveis por diretrizes e metas que orientam a definição de prioridades e programas voltados para a promoção da equidade, a superação de desequilíbrios, portanto, à garantia de direitos fundamentais da cidadania. No entanto, a trajetória dessas políticas no Brasil tem sofrido a marca das crises econômicas e institucionais que vêm assolando ciclicamente este país. Assim, o esforço de consolidação das iniciativas que visam à elevação da qualidade de vida das populações, por meio de programas que envolvem políticas básicas, como as de educação e de saúde e políticas especiais como a de assistência, tem sido frustrado de tempos em tempos. Contribuem para isso a consideração da importância relativa dessas políticas, frente a outras políticas concorrenciais; a descontinuidade das metas e objetivos das diferentes administrações nessa área; a instabilidade dos programas desenhados para implementar essas políticas; a disponibilidade de recursos postos à sua disposição, fruto das prioridades estabelecidas; e, sem dúvida, uma questão conceitual, a responsabilidade que as diferentes instâncias governamentais definem para si, na busca de solução para os problemas sociais.

As políticas de atenção à infância não escapam ao caráter errático das políticas públicas na área social. O que vem caracterizando as iniciativas governamentais relacionadas com a educação infantil, em especial, tem sido sua descontinuidade, o seu caráter compensatório, as marcas do paternalismo e do clientelismo. Por longo tempo, as ações relacionadas às crianças menores de seis anos demonstraram falta de coordenação, ou essa era estabelecida de modo tênue, entre os órgãos responsáveis pelas mesmas, revelando a falta de uma política articulada para a infância e para a educação infantil.

A partir do reordenamento constitucional, com a definição clara da responsabilidade do Estado relativa à educação das crianças menores de seis anos e do direito dos trabalhadores/as à assistência gratuita a seus filhos/as, nessa faixa de idade, em creches e pré-escolas, fica estabelecido um marco no tratamento da questão da infância menor.

Esse avanço não pode, no entanto, ficar restrito ao campo conceitual. O que se verifica, ainda hoje, é que "os programas existentes de educação infantil e de atenção à criança encontram-se diluídos e fragmentados em diferentes ministérios (...) e diversos órgãos estaduais e municipais (...), resultando em extrema superposição de ações e pulverização de recursos"

No sentido de cumprir com suas responsabilidades de coordenar a Política Nacional de Educação Infantil, o Ministério da Educação e do Desporto, no âmbito de sua atuação, em cooperação com outros organismos nacionais e internacionais, promove o *IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS E II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL*, tendo como tema central "a pesquisa e a avaliação de programas para a criança de zero a seis anos. A iniciativa visa, entre outros objetivos, a avaliar ações e analisar critérios para a formulação de políticas e programas dirigidos às crianças de zero a seis anos, nas áreas de educação, saúde e assistência ao desenvolvimento de políticas de atenção, de recursos humanos e de avaliação. Entre os objetivos *do II SIMPÓSIO NACIONAL* está o de promover a realização de diagnóstico sobre o atendimento à criança de zero a seis anos, nas unidades da federação, e a avaliação da implementação da Política Nacional de Educação Infantil. Os dois eventos, buscando dar continuidade à construção do conhecimento e à formação e capacitação de equipes técnico-políticas, têm em vista a melhoria da qualidade dos serviços de atenção à criança menor de sete anos.

O trabalho a seguir apresentado constitui parte do diagnóstico dos programas voltados ao atendimento de crianças de zero a seis anos, pelas instituições de educação infantil no país, que visa, também, ao estabelecimento de prioridades para a formulação de políticas de atenção a essas crianças, não só nas áreas acima referidas, como em outras a elas associadas.

Especialista em educação infantil. Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela PUC/SP.

<sup>236</sup> Cf. Maria Helena Guimarães de Castro, "A Política de Educação Infantil no Âmbito do Estado Brasileiro", p. 34.

## 2. Fazendo algumas anotações sobre o processo de trabalho

A constituição das redes e a caracterização do atendimento à infância de zero a seis anos constitui um dos eixos temáticos do diagnóstico conduzido pela COEDI/SEF7MEC e do qual este relatório é parte integrante

Campos e colaboradoras (1992) consideram empreendimento bastante difícil realizar essa caracterização, porque ela acaba sempre por chegar a resultados aproximativos e insatisfatórios, em razão da questionável qualidade das estatísticas educacionais, agravada pela duplicidade das formas de atendimento (creche e pré-escola), pela "imprecisão e variabilidade dos conceitos de creche e pré-escola e a diversidade de unidade de

coleta de dados utilizada pelos diferentes organismos"

Buscando superar alguns dos problemas acima referidos, este trabalho procurou abranger em sua análise os programas oferecidos pelas redes estaduais e municipais de educação infantil, pelas organizações não governamentais (ONG) e pelas universidades e instituições de ensino superior (IES) que atendem a crianças da faixa etária de zero a seis anos, de todos os estados da federação. Ele se vale de elementos provenientes de diversas fontes para traçar esse perfil do atendimento: dos relatórios dos encontros regionais, preparatórios ao II Simpósio; dos dados coletados a partir dos questionários enviados aos responsáveis pelas redes e instituições acima enumeradas; de diagnósticos anteriores realizados em algumas realidades locais e regionais e de estudos mais abrangentes como os realizados pelas pesquisadoras da Fundação Carlos

Chagas

Os instrumentos de coleta de dados, em forma de questionário, foram elaborados de maneira a incluir elementos que ampliassem o espectro do atendimento, considerando não só as crianças de toda a faixa etária antes referida (0-6 anos), mas crianças de mais de sete anos, freqüentando creches e pré-escolas, nas formas de atendimento direto e indireto - rede pública e conveniada, respectivamente - em horário parcial ou integral, sob a responsabilidade das secretarias de educação e assistência, estaduais e municipais, das ONG e das IES.

A inclusão de dados sobre o atendimento realizado através da área da assistência, neste estudo, é crucial para preencher uma lacuna, uma vez que as informações provenientes dessa área, pela multiplicidade e superposição dos programas envolvidos, pela mudanças organizacionais que nela têm ocorrido e pela própria metodologia e conceituação utilizadas nos levantamentos, raramente permitem que se trace de um modo acurado uma avaliação de sua efetiva participação nesse atendimento e um quadro mais completo dele em todo o país .

Este estudo não pretende duplicar ou substituir estatísticas sobre o atendimento, uma vez que sua abrangência é limitada, e não se propõe a avaliar quantitativamente a extensão das redes totais dos municípios, estados ou regiões. Ele visa de modo mais específico a caracterizar a forma como se dão as experiências de educação infantil nessas realidades, em suas diferentes formas de organização, sob diversas dependências administrativas.

O diagnóstico foi realizado por iniciativa e sob responsabilidade do MEC/COEDI a quem coube a construção dos instrumentos de coleta bem como a realização dos levantamentos e a organização preliminar dos dados. A análise posterior e a consolidação dos dados provenientes das variadas fontes esteve a cargo

Essa avaliação é apresentada no livro *Creches e Pré- Escolas no Brasil*, de Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira, p. 70.

Entre esses estudos, foram selecionados como referência os seguintes: os realizados por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas em 1983 e em 1989, sintetizados no livro de Maria Malta Campos, et al., denominado *Creches e pré-escolas no Brasil*, publicado em 1993, em co-edição pela Editora Cortez e Fundação Carlos Chagas, sendo estes os únicos referentes ao Brasil, como um todo; o trabalho "A rede de creches do município de São Paulo", de responsabilidade de Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Lenira Haddad, publicado na coletânea *Infância e desenvolvimento*, publicação do IPEA, de 1993, organizada por Antônio Rocha Magalhães e Walter Garcia; o trabalho denominado "Propostas de atendimento em creches do município de São Paulo - histórico de uma realidade - 1986", de autoria de Zilma Moraes Ramos de Oliveira e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, publicado na coletânea *Creche*, organizada por Fúlvia Rosemberg, em edição de 1989, da Editora Cortez; o estudo realizado pela equipe da AMMEPE, sobre as creches comunitárias da Região Metropolitana de Belo Horizonte, elaborado por Regina Célia Dias e Luciano Mendes de Faria Filho que recebeu o título "Que Creche é Esta ?", publicado na série *Cadernos de Educação Popular*, nº 6, 1990; o trabalho intitulado *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do Rio Grande do Sul* realizado por equipe de professoras da Faculdade de Educação da UFRGS, 1993; o *Diagnóstico das creches conveniadas com a prefeitura municipal de Betim/MG*, realizado pela equipe técnica - grupo de trabalho da educação infantil, do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/MEC, 1994.

desta consultora, quando se tratou do exame da temática: caracterização do atendimento e prioridades em educação infantil, uma das cinco que compõem o estudo promovido pelo Ministério <sup>239</sup> .

## 2.1 A constituição da amostra

Uma característica básica deste estudo, no que diz respeito especificamente ao recorte privilegiado na caracterização, foi a de buscar retratar amplamente o atendimento oferecido por instituições públicas e por aquelas sustentadas, no todo ou em parte, por verbas públicas. Assim, a amostra previa a inclusão como respondentes de todas as secretarias estaduais de educação e assistência; das secretarias municipais dessas duas áreas, das dez maiores cidades (desde que sua população superasse 20.(XX) habitantes<sup>24</sup> ) de todos os estados da federação, exceção feita ao estado de São Paulo que teve seus 23 municípios com mais de 200.000 habitantes incluídos no estudo.

Realizado o levantamento dos dados, a amostra das redes públicas estaduais e municipais ficou assim constituída:

- redes estaduais de assistência social: 13 secretarias
- redes estaduais de educação: 25 secretarias
- redes municipais de assistência social: 102 secretarias
- redes municipais de educação: 178 secretarias

Participaram, também, como respondentes 85 ONG, 20 universidades e outras instituições de ensino superior <sup>241</sup> .

Os dados de referência para algumas das análises, no que diz respeito à extensão da cobertura, quando isto e possível, são provenientes da Sinopse Estatística da Educação Pré-Escolar, de responsabilidade do SEEC/MEC, a partir das informações do censo escolar de 1994, publicada em fevereiro de 1996, portanto a que apresenta os dados mais recentes em termos de estatísticas educacionais, relativas à educação infantil.

Antes de iniciar a análise dos dados referentes ao atendimento propriamente dito, é interessante fazer uma menção à cooperação demonstrada pelos responsáveis pelas redes estaduais e municipais em responderem aos questionários que lhes foram enviados, apesar dos prazos para resposta bastante exíguos. É importante notar que do total de municípios previstos para participarem da amostra, responderam de forma efetiva 83% dos municípios da região Norte, 79% de municípios da região Nordeste, e 86% destes nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, por intermédio das redes de assistência e/ou educação. Das redes estaduais de educação não participaram, apenas, duas, Pernambuco e Mato Grosso, e das redes estaduais de assistência social participou a metade dos estados. Houve maior intensidade de participação da assistência social, no nível estadual, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, ficando essa excluída nos estados do Sudeste e Sul.

Este trabalho está organizado em cinco partes: na primeira, é realizada a caracterização do atendimento, que compreende uma descrição das redes, da demanda e da população atendida; na segunda, são discutidas as ONG; na terceira, as universidades e IES; na quarta, é feita uma breve apresentação dos trabalhos produzidos nos seminários regionais e das prioridades neles explicitadas; por último, são apresentadas algumas considerações gerais e breves conclusões.

## 3. A complexa tarefa de caracterizar o atendimento

Em anos recentes, alguns estudos foram produzidos com a finalidade de acompanhar a evolução do atendimento à criança pequena no Brasil e em algumas realidades locais ou regionais. Entre os que focalizaram especificamente questões ligadas à educação da criança de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, alguns se ocuparam de análises de cunho mais abrangente, buscando mapear seus possíveis avanços na realidade brasileira; outros dedicaram-se a investigar o atendimento em algum estado ou em determinadas regiões metropolitanas ou, ainda, em cidades e redes específicas .

A pesquisa, da qual este trabalho é parte integrante, como já foi referido, tem como um de seus objetivos traçar um diagnóstico do atendimento, a partir de uma amostra bastante significativa que abrange os estados

Uma descrição, em maiores detalhes, de como decorreu esse processo, pode ser encontrada no trabalho de Solange Jobim e Souza, *Contribuições para uma análise crítica da pesquisa e avaliação de programas de desenvolvimento integral para crianças de zero a seis anos*, também publicado nestes anais.

Com base nesse critério, alguns estados tiveram menos de 10 municípios abrangidos pelo estudo. Foram eles: Acre (com 4 municípios), Amapá (3), Roraima (1) e Tocantins (9 municípios).

A relação das instituições que responderam aos questionários inclui as que oferecem atendimento direto e indireto, as organizações que prestam assessoria, ou atuam com formação de profissionais, ou com pesquisa, na área da atenção à criança de 0 a 6 anos. Esta relação encontra-se arquivada na COEDI para consulta.

Veja terceira nota deste artigo.

brasileiros, um número considerável de seus maiores municípios, algumas ONG e IES. Ela realiza-se, tendo como pano de fundo os avanços prometidos pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e num razoável espaço de tempo após a formulação da Política Nacional de Educação Infantil e a realização do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Pode, portanto, vir a se constituir, mesmo com as limitações que lhe são inerentes, num importante balanço para identificar tendências que vêm caracterizando o atendimento bem como apontar riscos, ameaças ou problemas, nos processos que se desenvolvem nas diferentes realidades locais ou regionais e, ainda, indicar prioridades que levem a superar as marcas negativas que ainda persistem vigorosas nas diferentes formas de atendimento.

### 3.1 A constituição das redes

Uma das finalidades deste estudo é a de descrever a extensão do atendimento, nas redes diretas e indiretas de creches e pré-escolas mantidas, tanto pelas secretarias estaduais e municipais de educação, quanto pelas de assistência social. Envolve, portanto, o trabalho desenvolvido por instituições públicas e conveniadas em duas modalidades de horário: parcial e integral.

**As redes diretas de tempo parcial** são as mais extensas entre as diversas modalidades analisadas que integram este estudo. São constituídas pelas creches e pré-escolas estaduais e municipais que prestam atendimento geralmente em turnos, cuja extensão não é caracterizada, no âmbito desta pesquisa. Essas redes encontram-se sob responsabilidade de estruturas administrativas vinculadas à área da educação e/ou à assistência social. As redes diretas mantidas pela educação predominam no âmbito estadual, enquanto nos municípios elas são distribuídas equitativamente entre as áreas citadas.

A amostra deste estudo evidencia que o atendimento nas instituições de educação infantil de horário parcial, mantidas diretamente pelos estados, é dirigido prioritariamente a crianças a partir dos quatro anos, com um mínimo de atenção à faixa de dois anos a três anos e onze meses (0,2 % do total, nesta forma de atendimento), e nenhum às crianças menores de dois anos. Nas instituições municipais do mesmo tipo, apesar do privilégio à faixa de idade mais alta, cresce a frequência de crianças das outras duas idades: dos menores de dois anos e daqueles entre dois e três anos e onze meses (0,17 e 3,8 % do total, respectivamente)

Tanto os estabelecimentos municipais, quanto os estaduais, no entanto, compartilham uma prática altamente discutível: a frequência de altos contingentes de crianças de mais de sete anos. Doze estados, situados especialmente no Norte e Nordeste, encontram-se nessa situação. O Amazonas declara o atendimento, na rede estadual, a 30.884 maiores de sete anos em comparação com 16.633 menores de sete, nenhum dos quais com menos de quatro anos. As secretarias estaduais de educação da Paraíba e Sergipe também informaram atendimento de crianças maiores de 7 anos superior ao das menores de 7. Nas redes municipais, verifica-se distorção semelhante, especialmente no atendimento vinculado à educação. Alagoas, Amazonas, Paraíba, Minas Gerais e Piauí têm contingentes expressivos de crianças que se enquadram nesse caso, com destaque para o último estado, no qual as redes municipais de educação abrigam quase 48.000 crianças com mais de sete anos, contra cerca de 9.000 na faixa de idade abaixo dessa.

É importante citar a reflexão de Barreto<sup>45</sup> sobre essa questão. A autora considera preocupante a retenção dessas crianças no pré-escolar, uma vez que já têm idade para ingressar no ensino fundamental obrigatório; o fenômeno fere os preceitos legais, atinge uma população já discriminada social e economicamente e leva à ocupação de vagas que deveriam atender crianças de 0 a 6 anos.

"Além disso, esta retenção tem implicação extremamente perversa: traz para a educação pré-escolar o maior incômodo do primeiro grau: a repetência! Por detrás dessa prática, parece estar implícita a percepção de que a pré-escola é preparatória para o ensino fundamental e responsável pela alfabetização. Do ponto de vista da avaliação do ensino fundamental a retenção de crianças com sete anos ou mais na pré-escola e classes de alfabetização mascara os dados sobre a repetência no primeiro grau. Pode-se indagar até que ponto esta não é uma das razões que motivam os sistemas de ensino a instituir esta prática!"

Solange Jobim e Souza aponta com muita propriedade essas limitações em seu trabalho apresentado também nesses anos. Vide quarta nota deste artigo.

<sup>14</sup> Para a obtenção dos dados referentes à extensão das redes, consultar tabelas inseridas no final deste capítulo.

A reflexão e a citação de Angela M. Rabelo F. Barreto constituem parte da nota técnica *A retenção das crianças com 7 anos ou mais na pré-escola e classes de alfabetização: um problema a se enfrentar*, p. 3 e 4, MEC/SEF/DPE/COEDI, mimeo.

**As redes diretas, em horário integral**, sob dependência administrativa estadual e municipal, são responsáveis por um número bastante menor de atendimentos do que as redes de horário parcial (na amostra deste estudo, as redes de horário integral correspondem a pouco mais de 10% do total do atendimento direto).

Dos 13 órgãos estaduais de assistência que responderam à pesquisa, 10 fazem atendimento em tempo integral na rede direta. Já das secretarias estaduais de educação, apenas as de Alagoas, Piauí, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Distrito Federal declararam atendimento nesta modalidade, sempre apresentando um número muito pequeno de crianças atendidas.

As redes municipais estão distribuídas entre as duas áreas, educação e assistência, e em alguns municípios coexistem os dois tipos de estruturas.

Nas creches e pré-escolas dessas redes, não se verifica com frequência matrícula de crianças com mais de sete anos. A exceção mais significativa fica por conta das redes municipais do Piauí, Amazonas e Pará. No entanto, em que pese um expressivo aumento do número de bebês (menores de dois anos) atendidos nas creches municipais (13%), principalmente, a concentração dos atendimentos, pelas redes de tempo integral municipais e estaduais, se verifica na faixa dos dois anos aos cinco anos e onze meses (67%).

**As redes indiretas** são constituídas pelo conjunto de creches e pré-escolas que estabelecem convênio com o poder público federal, estadual ou municipal, visando ao atendimento a crianças, na faixa de idade própria da educação infantil.

**A rede estadual indireta em horário parcial** se encontra vinculada em alguns casos à educação, em outros, à assistência social. É pouco significativa se for comparada, em termos de extensão global, com a rede direta. Entre as 25 secretarias estaduais de educação e as 13 de assistência social incluídas neste diagnóstico, verificou-se que esse tipo de rede existe em apenas oito estados e no Distrito Federal. Não atende crianças menores de dois anos, nem maiores de sete.

**A rede estadual indireta em horário integral** está restrita a apenas sete estados. Sua vinculação, no entanto, faz-se mais com a área da assistência social que e responsável por 2/3 do total de crianças atendidas, em cinco desses sete estados. A exemplo do que ocorre no atendimento em horário parcial, não inclui maiores de sete anos, mas se ocupa, em três estados, de crianças com menos de dois. A rede estadual mais expressiva, nesse tipo de atendimento é a do estado de Santa Catarina, vinculada à área de educação.

Numa análise dos números relativos às redes indiretas estaduais, nas duas modalidades de horário, chama a atenção a extensão dessas redes nos estados do Maranhão e do Piauí. Nesses dois estados, as redes indiretas representam o *dobro* da cobertura das redes diretas.

Tendo em vista que se preconiza a vinculação gradativa do atendimento à área da educação, acompanhada de supervisão pelos órgãos pertinentes e sujeita a permanente avaliação, a situação de Santa Catarina revela um inegável ganho, enquanto é preocupante o que ocorre no Maranhão e no Piauí. Vários diagnósticos que analisam essa mesma questão, já citados anteriormente, demonstram que é no atendimento feito pela rede conveniada, em instituições de cunho filantrópico, confessional ou comunitário que se encontram os maiores problemas em relação à compreensão da dupla finalidade das instituições de educação infantil: educar e cuidar.

O que se verifica, com frequência, é o baixo grau de escolaridade e o despreparo do pessoal, formas de contratação emergenciais e ilegais, aliados a problemas referentes a espaço físico precário, falta de equipamentos, material pedagógico, quando presente, insuficiente ou inadequado. Por outro lado, pode-se afirmar, com a contribuição dos/as colegas da Fundação João Pinheiro <sup>46</sup>, que essas creches e pré-escolas, criadas em sua maioria pela sociedade civil, para responder à demanda de cuidado e alimentação das crianças pequenas, resultam da política social nessa área marcada por soluções de emergência, onde a participação da comunidade se constitui na principal condição de existência do equipamento. O que ocorre é que "o poder público reforça as iniciativas populares de atendimento à criança pequena, incorporando às suas políticas aspectos que resultam, aparentemente, em barateamento dos custos e garantem a expansão do atendimento, sem, no entanto, aumentar os recursos alocados no setor" ; e, poder-se-ia acrescentar, auferindo *dividendos interessantes* com essa prática .

**A rede indireta municipal, em horário parcial**, das cidades incluídas neste estudo, está presente em vinte e quatro estados brasileiros, na área da educação e em quinze estados, na área da assistência. A rede

Cf. *Diagnóstico das Creches Conveniadas com a Prefeitura Municipal de Betim/MG* realizado pela equipe técnica , grupo de trabalho da educação infantil, da Fundação João Pinheiro, 1994.

<sup>47</sup> A citação encontra-se no texto de Luciano Mendes de Faria Filho e Regina Célia Dias, *A experiência do Movimento de Luta Pró- Creches e das Creches Comunitárias da Região Metropolitana de Belo Horizonte*.



conveniada com os órgãos da educação atende um número de crianças expressivamente maior do que a ligada aos órgãos da assistência, sendo a rede da educação quatro vezes maior do que a da assistência. Há duas redes municipais indiretas vinculadas à educação que chamam atenção pelo número de crianças atendidas: Pernambuco e Ceará.

É possível verificar, a exemplo do que foi analisado em relação às redes diretas, que nesse tipo de atendimento são privilegiadas as crianças de mais de sete anos em detrimento das menores de dois. A ênfase situa-se, em matéria de idade, no entanto, na faixa de quatro anos a seis anos e onze meses.

**A rede indireta de tempo integral municipal** é bastante menor que a de horário parcial. Entretanto ela está disseminada por vinte estados federados, se consideradas as entidades ligadas à educação, e por dezesseis estados, se vinculadas à assistência social. A extensão da rede indireta municipal de horário integral nos municípios respondentes só é expressiva em dois estados, Minas e Paraná.

### **3.1.1 Uma tendência que se consolida**

A análise da extensão da cobertura pelas redes diretas, em suas duas modalidades de horário, permite que se reforcem alguns pontos em relação ao que antes foi considerado:

- o funcionamento dos equipamentos em horário parcial configura a forma predominante de atendimento oferecido pelas redes diretas estaduais e municipais, especialmente aquelas ligadas à educação;
- as redes na área da educação são significativamente mais extensas do que aquelas da assistência social, quando se trata do atendimento direto em horário parcial;
- os bebês e as crianças menores de até quatro anos, são os grandes "desatendidos" pelas redes diretas em horário parcial;
- há uma distorção perversa na manutenção das crianças de mais de sete anos vinculadas a essas redes, não só em relação a elas mesmas, como sujeitos de direitos que não são cumpridos, como também pelo caráter excludente dessa prática em relação aos que compõem a demanda não atendida.
- na maioria das redes diretas de horário integral (18 estados), incluindo educação e assistência, a extensão do atendimento situa-se em torno de 10% daquele prestado pela rede de horário parcial.

Examinando o número de matrículas de crianças nas redes diretas de creches e pré-escolas das capitais, sob a dependência administrativa municipal, identificado nesta pesquisa, em relação aos dados do SEEC/MEC relativos a 1994, percebe-se um dado que parece corroborar o fenômeno de "municipalização do atendimento". Há um forte incremento nas redes diretas, confirmado em todas as capitais das regiões Centro-Oeste e Sul, nas capitais do Sudeste (como o município do Rio de Janeiro não enviou dados, ele não é considerado neste levantamento), na região Norte, excluída a cidade de Manaus, e nas seguintes capitais do Nordeste: São Luís, Teresina, Natal, Aracaju e João Pessoa. Não havendo informações completas sobre Salvador, Maceió, Fortaleza e Recife é impossível considerá-las nesta análise.

Por outro lado, dada a peculiaridade do estado de São Paulo que desativou sua rede estadual, verifica-se que a grande maioria dos seus municípios que participam desta pesquisa tiveram suas redes diretas duplicadas ou triplicadas entre 1994 e 1995, sendo exceção, nesse caso, apenas, as cidades de Campinas, Santos, São José dos Campos e São Vicente<sup>249</sup>.

Também, seria interessante aprofundar a investigação sobre uma tendência detectada quando se examinam os números relativos à cobertura feita pelas redes estaduais diretas da educação. A comparação preliminar com dados da Sinopse da Educação Pré-Escolar estaria indicando um decréscimo no total de crianças atendidas, na maioria dos estados, apenas no que se refere à dependência administrativa estadual. Tal tendência poderia, a curto prazo, onerar ainda mais a rede municipal, que enfrenta problemas para, a curto prazo, assumir os encargos crescentes que lhe vêm sendo impostos.

### **3.1.2 Comparando redes diretas e indiretas e algumas questões derivadas**

Examinando os números relativos ao conjunto do atendimento oferecido em creches e pré-escolas, pelas redes diretas e indiretas antes descritas, que são abrangidas por este estudo, pode-se afirmar que na maioria

<sup>248</sup> É preciso mostrar cautela ao fazer tal afirmação. Frente aos problemas característicos das coletas de dados na área da educação e à discordância freqüente entre os dados coletados em diversas fontes, lembra-se a necessidade de confirmá-la através de outros dados complementares, em futuros estudos.

Mais uma vez a referência para tal afirmação encontra-se nos dados fornecidos diretamente pelas secretarias municipais de educação, no âmbito desta pesquisa, relativos ao ano de 1995, e os dados referentes ao atendimento pelas instituições de educação infantil municipais, nos mesmos municípios, relacionados nas estatísticas do SEEC/MEC, com dados relativos a 1994.

dos estados as redes diretas ultrapassam em muito o número de crianças atendidas pelas instituições conveniadas com o poder público estadual e municipal ( e mesmo federal).

No entanto, no confronto entre redes diretas e indiretas, vale a pena atentar para os números relativos a cinco estados que se diferenciam dos demais, apresentando redes indiretas aproximadamente equivalentes (ou até superiores), em atendimento, às redes diretas.

Relação redes indiretas/redes diretas			
Percentual de crianças atendidas			
Estado	Rede indireta	Rede direta	
Ceará	57,4%	42,6%	
Maranhão	63,2%	36,8%	
Pernambuco	<b>45,5%</b>	54,5%	
Piauí	<b>43,7%</b>	56,3%	
Tocantins	<b>43,0%</b>	57,0%	

A existência de duas redes é um fato que caracteriza a educação infantil neste país. Historicamente, as redes se constituíram dicotomicamente: uma voltada para as camadas populares, associada à filantropia, por meio das creches, outra sustentada pelo poder público ou pela iniciativa privada endereçada às populações urbanas, especialmente aos estratos médios da população, com as classes de "jardim de infância", junto às escolas públicas e a estabelecimentos particulares. Em que pesem as modificações ocorridas na composição da população das escolas públicas, com a sua expansão e com a afluência de crianças provenientes de camadas menos privilegiadas, ainda se mantém a associação que estigmatiza as creches, considerando-as como equipamento voltado para as classes populares. Essa representação se reforça com a atuação governamental, incentivando iniciativas das comunidades que tentam preencher espaços deixados a descoberto pelo poder público. Esse incentivo se dá, especialmente, pela via da celebração de convênios, soluções de baixo custo, consideradas pelas instâncias governamentais, em todos os níveis, como um paliativo para um problema de demanda crescente, especialmente, entre as populações menos favorecidas.

O que inúmeros estudos questionam é se essa forma de funcionamento que se dá via de regra em espaços inadequados, com pessoal despreparado e muitas vezes voluntário, em que a perspectiva do atendimento volta-se para as atividades que privilegiam o cuidar, em que freqüentemente inexistente a preocupação com padrões mínimos de qualidade, seria a forma adequada de atenção a ser oferecida a crianças já tão penalizadas. É importante aqui citar Garcia para quem: "A manutenção de políticas com caráter assistencial tende a acentuar a dualidade entre pobreza e riqueza, em detrimento dos que menos têm e que, por conseqüência, pouco poderão fazer para alterar este quadro".

### 3.2 Caracterizando o atendimento

Buscando caracterizar a população usuária das redes diretas mantidas por estados e municípios e discutir questões que se relacionam diretamente com a qualidade do atendimento, este estudo examina critérios de admissão em creches e pré-escolas, distribuição por faixas de renda, demanda não atendida, oportunidades de inserção de crianças com necessidades especiais nas instituições e proporção adulto/criança.

#### 3.2.1 O atendimento direto

Os critérios para a admissão de crianças em creches e pré-escolas nas redes diretas, tanto municipais, quanto estaduais, variam pouco, se considerarmos as diferentes regiões do Brasil.

As secretarias que respondem pelo atendimento direto nas regiões Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste assinalam, como critérios mais importantes para admissão nas creches, o trabalho da mãe ou responsável, seguido do critério idade da criança. No Nordeste, entretanto, são considerados em primeiro lugar a idade da criança, seguida da renda familiar, vindo em terceiro lugar o trabalho da mãe ou responsável fora do lar.

É interessante examinar essa diferença de critérios relativa ao Nordeste, levantando algumas hipóteses para a sua ocorrência. Dado o custo do atendimento aos bebês nas creches e o número reduzido de vagas, não seria importante limitar, por meio do critério idade, o acesso desse segmento da população? Se há a opção pelo atendimento de maiores de sete anos, como não colocar barreiras à freqüência de crianças de idades menores? Ou, ainda, em face dos conhecidos índices de pobreza e situação de risco em que vivem as

populações, o critério trabalho materno (que nem sempre é uma realidade entre as populações, em caso de pobreza extrema) poderia ser bastante secundário. Seria importante aprofundar a investigação para entender com mais clareza o que significa, efetivamente, *idade da criança* como critério prioritário de ingresso nas creches no Nordeste.

Cabe ressaltar que predomina, tanto na esfera municipal, quanto estadual, nas outras quatro regiões, o critério tradicional que associa a creche à possibilidade de liberação da mãe para a inserção no mercado de trabalho, reforçando a concepção de creche como equipamento que prioriza objetivos de ordem assistencial. Nas pré-escolas, a admissão está condicionada à idade, sendo os outros critérios pouco considerados. É possível perceber, pelo incremento de matrículas que vem aí ocorrendo nos últimos anos, que a par da necessidade de cuidados aos seus filhos/as, as populações vinculam a pré-escola como etapa importante no processo educativo. No entanto, a retenção de crianças maiores de sete anos nesse nível permite que se indague se não se insiste em que a pré-escola tenha um papel que ela realmente não deveria ter. Tudo parece indicar que, mesmo que o discurso pedagógico tenha evoluído para a defesa da pré-escola como uma oportunidade importante por si mesma, a prática ainda se coloca em confronto com essa perspectiva, insistindo no caráter preparatório/compensatório dessa etapa.

Examinando quem responde acerca desses critérios, é possível identificar que as secretarias estaduais prestam menos informações sobre esse item que as municipais. Quando se comparam as secretarias da área da assistência social com as da educação, como seria de se esperar, o critério renda e trabalho da mãe tem mais peso para as segundas.

Um dado importante na definição de prioridades e no dimensionamento das redes de atendimento refere-se à demandas não atendidas. Essa informação foi solicitada em um item do questionário em que se indagava se existiam dados sobre a demanda não atendida e, em caso afirmativo, que aumento seria necessário para atendê-la (em creches e pré-escolas, separadamente): até 10%, de 11 a 50%, de 51 a 100%, mais de 100%. É preciso assinalar que são relativamente baixos os percentuais de respostas dadas pelos responsáveis pelas redes sobre esse item, por região. Cerca de 45% das secretarias, em três regiões. Norte, Sudeste e Centro-Oeste, fornecem informações sobre demanda não atendida pelas creches, no entanto esse índice baixa para 29% em relação às secretarias do Nordeste e encontra-se em 58% para as secretarias da região Sul. Quando se trata da demanda em relação à pré-escola, o percentual de respostas à questão é maior em 4 regiões: respondem em torno de 50% de secretarias do Centro-Oeste e do Sudeste, 68% do Norte e do Sul e 26% do Nordeste.

Entre os que respondem, pode-se afirmar que a expansão em relação à pré-escola é mais reclamada do que em relação à creche. A ampliação do atendimento pelas creches, identificada por 40% das secretarias, é aquela situada entre 11 e 50% de aumento de vagas; 30% das secretarias informam a necessidade de expansão, numa faixa que se situa entre 51 e 100% de aumento. No caso da pré-escola, 46% das secretarias indicam uma necessidade de ampliação de vagas de até 50%; 20%, indicam aumento desejável entre 51 e 100%.

São raros os casos em que as secretarias estaduais oferecem dados sobre a demanda não atendida, sendo maior o índice de respostas fornecidas pelas secretarias estaduais de assistência social do que as de educação.

O "*desconhecimento*" de dados cruciais como esses (e outros) por uma porcentagem significativa de responsáveis pelos sistemas de ensino revela o pouco controle de informações básicas que esses mesmos sistemas detêm. Isto revela a necessidade de maior preparo de equipes especializadas para o exercício de funções gerenciais.

Embora tenha sido incluída questão referente ao perfil de renda familiar neste estudo, a organização preliminar dos dados apresenta problemas, o que inviabiliza a sua análise neste momento.

Quando perguntados sobre a relação adulto/criança desejável e a efetivamente praticada pelas redes, é interessante notar que cerca de 1/3 dos respondentes revelam desconhecimento dessa relação e, via de regra, mesmo quando são capazes de estabelecer com clareza os valores desejáveis, a prática demonstra uma distância assustadora entre o real e o ideal. Mais da metade das redes têm um número menor de adultos que o ideal, ocupados no atendimento direto às crianças e, em alguns casos, mais do dobro de crianças do que seria desejável para cada adulto.

Pouco mais da metade (cerca de 54%) das secretarias que participaram desta pesquisa respondem à questão acerca do atendimento a crianças com necessidades especiais, em classes regulares, nas creches e pré-escolas por elas mantidas.

Entre as que responderam, duas redes estaduais de educação do Sul e do Sudeste informam atendimento crianças com necessidades especiais, em suas creches, integrando-as às classes regulares. Nas redes

estaduais de assistência do Norte e do Nordeste, esse atendimento encontra-se num índice em torno de 35% dos respondentes. Entre as creches municipais mantidas pela área da educação, destaca-se a situação mantida pela rede da região Sudeste cujo índice declarado de atendimento é de 72,5%. Nas demais redes municipais, situa-se na faixa entre 50 e 100%, segundo as secretarias da área da educação e abaixo de 50% (com uma exceção), para os atendimentos diretos de responsabilidade da área da assistência social.

No caso das pré-escolas, mantêm-se os índices de atendimento a crianças com necessidades especiais, nas redes de educação estadual do Sul e Sudeste - 100% dos respondentes - e destaca-se a atuação da rede estadual de assistência na região Norte, com 75%. No entanto, em relação à rede de pré-escolas municipais, inverte-se a situação de integração dessas crianças que ocorre nas creches acima citadas. Crescem os índices de atendimento na assistência, enquanto decrescem os da educação. Na assistência, a faixa de atendimento, entre os que responderam à questão, se situa entre 35 e 75% e na educação, entre 25 e 65%.

A exemplo das questões anteriores, muitas secretarias não apresentam dados, quando solicitadas a informar sobre os recursos financeiros aplicados, no exercício de 1995, na manutenção de suas redes. Respondem em média 50% das secretarias, por região, com maior número de respostas entre as municipais do que as estaduais.

Numa síntese das informações prestadas, pode-se afirmar, com certeza, que o maior percentual de recursos é gasto com pessoal, entre 60 e 85%, em média, tanto em creches quanto em pré-escolas. O segundo item em importância é alimentação, que pesa mais em relação às creches e ao atendimento em horário integral, como seria lógico esperar. Na terceira posição em ordem de importância, encontram-se as despesas com material de consumo. Praticamente todas as redes que respondem, apresentam essa ordenação. No entanto, em algumas, as despesas com pessoal não são quantificadas. Isto ocorre, especialmente, em relação às redes estaduais da educação, mostrando as dificuldades que significam estabelecer com clareza cálculo de custos nessa área, quando as próprias redes não possuem ou não divulgam os dados necessários a isso, ou o sistema de informações de que se valem não permite discriminar dados relativos ao pessoal diretamente envolvido com a educação infantil.

Algumas secretarias informam a destinação de recursos para construção e reforma de creches e pré-escolas. Esses valores, entretanto são pouco expressivos em relação ao orçamento global. Apenas, no caso de secretarias estaduais há referência a valores mais consideráveis, sendo eles destinados, na maioria dos casos, à construção de pré-escolas.

Compra de equipamentos e materiais didáticos pesam muito pouco nos orçamentos, em geral. Algumas capitais destacam-se na aquisição de material didático: Curitiba e Porto Alegre. O item capacitação de recursos humanos é um dos que recebe verbas mais exíguas nos orçamentos, quando é nele contemplado.

Instadas a responder sobre os problemas verificados no atendimento direto as secretarias de três regiões posicionam-se apontando como uma de suas maiores dificuldades a deficiência na supervisão, acompanhamento e assessoria às unidades, e as demais indicam o despreparo dos profissionais que gerenciam as unidades. Seguem-se, em ordem de importância, falta de material didático e falta de qualificação específica dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. O baixo valor do *per capita* e o espaço físico inadequado vêm a seguir.

Este quadro, que apresenta uma interessante convergência na identificação dos problemas pelas regiões, é consistente com o que foi referido anteriormente em relação às características do atendimento e às prioridades expressas nos quadros orçamentários apresentados.

Os responsáveis pelas redes diretas, em todas as regiões, apontam numa direção esperada, porque corroboram dados já presentes em outros estudos, quando identificam os problemas referentes ao atendimento. As principais dificuldades estão, inicialmente, associadas à qualificação e ao preparo profissional, tanto das equipes de supervisão, quanto do pessoal que trabalha diretamente com as crianças. É inegável que, mesmo contando com pessoal cujo nível de escolaridade é mais elevado do que aquele da rede indireta, a tendência de expansão do atendimento permite prever que devem acentuar-se, nos próximos anos, os problemas referentes à capacitação e qualificação dos recursos humanos para a educação infantil, se não ocorrer uma intervenção maciça em relação a isso.

Como também se associam a esse, problemas referentes a material didático e espaços físicos inadequados, fica clara a consciência e a preocupação direta com a qualidade que certamente é bastante deficitária, como aponta o quadro traçado pelos dirigentes das redes. Fúlvia Rosenberg<sup>251</sup> analisa a ausência de padrões de qualidade, quando ao se referir "ao conjunto do sistema público direto e conveniado, especialmente quando ele se destina ao atendimento de crianças pobres que, em nosso país, são majoritariamente crianças negras",

afirma, também, que as crianças brasileiras, especialmente as atendidas nas creches iniciam, desde cedo, um processo de socialização marcado pelo desrespeito. "Uma história onde prevalece o princípio da não equidade. Uma história na contra-mão das propostas contemporâneas sobre qualidade no plano do bem estar social, que elegem a equidade no tratamento do usuário como eixo fundamental para a busca de qualidade nos programas sociais".

### 3.2.2 O atendimento indireto

Na caracterização do atendimento indireto, tem uma importância crucial o exame dos mecanismos utilizados pelas diferentes estruturas administrativas para a manutenção da rede conveniada.

A política de convênios interinstitucionais marca as relações entre os diferentes níveis de governo e desses com as instituições privadas. As ONG são as principais destinatárias dos recursos oriundos das secretarias estaduais e municipais da assistência e da educação. As fontes de recursos associados ao governo federal são o FNDE e a FAE. Outra fonte bastante mencionada é a cx-LBA. Segundo informação da Secretaria de Assistência Social do MPAS, os recursos antes repassados pela LBA o são, presentemente, por essa Secretaria que estabelece convênios com as secretarias estaduais de assistência social que, por sua vez, repassam os recursos às unidades conveniadas. Há, também, a prática de convênios em que as secretarias **estaduais** repassam às municipais, ou essas às ONG, especialmente, recursos diretos sob a forma de cedência de pessoal, instalações, alimentação, supervisão e capacitação.

Na prática de repasses de recursos diretos às secretarias e unidades conveniadas, aqueles que têm maior peso são supervisão e pessoal, seguidos de capacitação e cessão de instalações. No repasse indireto, o item pessoal é preponderante, seguido de supervisão e capacitação.

A prática de repasses por meio de *per capita* não fica bem esclarecida, pois poucas secretarias referem-se à utilização dessa sistemática de financiamento, havendo grande variação nas informações sobre valores relativos a repasses mensais. Esses, quando provenientes da Secretaria Nacional de Assistência Social, têm o valor mensal de R\$ 14,80, para o atendimento em horário integral e R\$ 7,40, para o parcial. As secretarias que efetuam repasses *per capita*, nas diversas regiões, informam valores referentes a horário integral que variam de R\$ 15,00 a R\$ 27,00 e de R\$ 7,00 a R\$10,00, para o horário parcial<sup>252</sup>.

Entre os critérios para o estabelecimento de convênios com as secretarias municipais, que são aquelas que, na maioria dos casos, prestam essas informações, há uma convergência interessante. O primeiro critério em importância, citado pelas secretarias em todas as regiões, é o do atendimento de famílias de baixa renda. O segundo refere-se à adequação das instalações físicas, o terceiro, à gratuidade dos serviços, seguindo-se: qualidade e quantidade de refeições que oferece, prédio próprio, contratação de pessoal habilitado e, finalmente, contratação com registro em carteira.

Quando perguntados sobre a realização de supervisão e acompanhamento às entidades conveniadas, as respostas afirmativas variam entre 50 e 65 %, nas diversas regiões. A maior incidência de periodicidade da supervisão, tanto para creches, quanto para pré-escolas, refere-se a atividades mensais ou bimestrais.

Entre as atividades de supervisão realizadas, especialmente pelas secretarias municipais, a de maior importância em relação às creches é a orientação de cardápios (em torno de 45% nas regiões Sudeste, Norte e Nordeste), seguida mais de longe pela organização das atividades pedagógicas e assessoria para gerenciamento, com orientações à família e, na área da saúde, tendo menor peso.

Um exame que leve em conta os critérios preponderantes para o estabelecimento de convênios, *o atendimento a famílias de baixa renda, o valor per capita* repassado às unidades conveniadas, *a frequência média de supervisão* junto às unidades, nos casos em que ocorre, e a importância dada à *orientação de cardápios*, caracterizadas como a mais representativa das atividades desenvolvidas no acompanhamento às entidades, revela a orientação assistencial dos órgãos responsáveis pelas redes indiretas e com as quais essas mantêm vínculos que visam a sua manutenção. Esse exemplo reflete "a própria história da creche brasileira, tida principalmente como instituição capaz de remediar situações extremas de pobreza" .

No sentido de caracterizar a insuficiência desses recursos, é importante referir que um estudo bastante rigoroso, realizado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre, chegou a valores que indicam que o custo *diário* de uma criança em horário integral, na rede conveniada é de R\$ 5,00. Num estudo de custos *per capita*, feito em 1984, para as creches diretas Tipo P.82 da Prefeitura Municipal de São Paulo, os valores *mensais* foram estimados em cerca de US\$98,00. É preciso ressaltar, no entanto que se tratava de custos que incluíam a manutenção de uma estrutura burocrática complexa e que foram calculados há doze anos.

<sup>253</sup> Cf. Lenira Haddad, *A relação creche-família: relato de uma experiência*.

#### 4. As ONG num capítulo à parte

Na seção anterior deste trabalho, caracterizou-se o atendimento indireto prestado pelas instituições conveniadas, a partir das respostas emitidas pelos responsáveis pelas redes públicas estaduais e municipais. Nesta, pretende-se complementar essa caracterização, a partir das informações prestadas pelos próprios responsáveis pelas instituições.

Constitui um evidente desafio tratar a questão das ONG no contexto deste trabalho que se propõe a realizar uma caracterização das instituições que prestam atendimento direto e indireto à população infantil, em creches e pré-escolas. É preciso reconhecer que existe uma grande diversidade entre elas. Por outro lado, é impossível realizar qualquer tipo de diagnóstico da educação infantil sem admitir, de saída, que essas organizações têm se constituído em significativo instrumento através do qual a sociedade tem expressado suas demandas e empreendido suas lutas, tendo, muitas delas, realizado um trabalho elogiável na área da educação da criança pequena.

Um dos objetivos deste trabalho, ao incluir uma amostra de ONG que atuam na área da educação infantil, em cada região brasileira, foi o de avançar no sentido de definir com mais clareza o seu espaço, a sua identidade, os seus compromissos, tornando-as mais visíveis, ao abrangê-las neste "mapeamento".

Explica-se o fato de mantê-las em um segmento à parte, no corpo deste relatório, por elas apresentarem uma feição muito própria, mesmo que com muitas facetas, em relação às redes diretas mantidas pelo poder público, em suas várias instâncias. É preciso, ainda, caracterizá-las em separado, não só para contrastá-las com a rede pública de instituições de educação infantil, como para, também, discutir os papéis que esses dois segmentos vêm desempenhando na sociedade brasileira, esclarecendo as suas funções, os seus interesses, as suas prioridades, os recursos de que dispõem, as parcerias que constroem, enfim, seu projeto para a educação infantil.

Oitenta e cinco ONG que atuam no atendimento direto e indireto a crianças de zero a seis anos (e, às vezes, mais), responderam aos questionários de coleta de dados que lhes foram enviados. Veio da Região Nordeste o maior número de respostas ao que foi solicitado: 28. O Norte participou com 19 ONG, o Sul, com 16, o Sudeste, com 13 e o Centro-Oeste, com 9. Ainda que seja impossível definir com relativo grau de certeza o número de ONG, atuando na educação infantil, se constata a obtenção de baixo número de respostas. Essa amostra parece pouco representativa numericamente em relação ao suposto número total de ONG como, também, em relação ao número de ONG de cada região, em particular. Pode-se afirmar, com certeza, que o Sul e o Sudeste estão sub-representados nesta amostra. O que pode vir a se constituir num problema se essa advertência não permanecer presente ao longo desta exposição. É possível garantir, no entanto, que a amostra permite traçar um interessante painel a caracterizar parcialmente uma realidade que tem sido retratada e analisada em trabalhos de cunho mais local e regional

As ONG participantes deste estudo definem-se, em sua maior parte, como filantrópicas: prestam serviços assistenciais diretamente, não visam lucro e não são ligadas a grupos religiosos organizados (35); em segundo lugar, encontram-se as representações estaduais de uma entidade de direito privado, mantida pelos empresários da indústria, prestadora de serviços em educação, saúde, lazer e assistência social (23); as organizações confessionais, mantidas por grupos religiosos e que não visam lucro, vêm a seguir (20); na quarta posição encontram-se as organizações comunitárias e associativas, vinculadas a entidades de classe ou associações de bairro, organizações comunitárias, etc.(4) e 3 organizações definem-se, apenas, como não-governamentais sem fins lucrativos, desprezando as outras qualificações presentes na categorização.

Como este trabalho ocupa-se, apenas, dos aspectos relativos à caracterização das que oferecem atendimento direto e indireto em creches e pré-escolas, as ONG envolvidas com prestação de serviços de assessoria são discutidas em outro lugar.

Quando se analisam os critérios para admissão de crianças, nessas organizações, se encontram diferenças fundamentais, conquanto se trate do segmento creche ou pré-escola. As creches destinam-se primordialmente aos filhos de mães trabalhadoras e, entre essas, às mais pobres. A presença nas pré-escolas fica condicionada, em primeiro lugar à idade, seguida do critério renda.

Em termos de renda *per capita*, nas creches se encontram, em sua maioria, as crianças provenientes das famílias com até um salário mínimo e nas pré-escolas, especialmente, o segmento compreendido pelas famílias com renda entre um e dois mínimos.

Quando se examinam os critérios referidos acima, se constata, mais uma vez, que nessas instituições, ainda, predomina uma concepção de creche identificada com o assistencialismo e a proteção à criança e não, como um direito inalienável da mesma. Em que pese a discussão continuada, ampla e disseminada sobre a

dimensão educativa associada à de cuidados, na maioria das ONG, ainda, prevalece uma visão que associa a creche a uma necessidade de garantir condições às mães para que elas possam lutar pela sobrevivência de suas famílias, ao mesmo tempo em que se percebem as famílias como incapazes, necessitadas de tutela e proteção. Isto não difere muito do que é relatado no Diagnóstico das Creches Conveniadas com a Prefeitura Municipal de Betim/M.G.<sup>255</sup>, quando trata da função de guarda e cuidados exercida por essas instituições:

A outra tendência evidenciada, nas respostas dos dirigentes, reflete a tradicional concepção assistencialista e nutricional. Isso pode ser compreendido, tanto pelo fato das creches atenderem as crianças de famílias de baixa renda, com serias dificuldades em suprirem as necessidades básicas das mesmas, como pela origem das creches comunitárias e filantrópicas, em que as creches são vistas como auxílio às mães trabalhadoras e salvação das crianças.

Outros critérios de admissão que são, também, apresentados pelos respondentes (a equipe diretiva das creches) reforçam o que foi dito até aqui: a condição de subnutrição da criança, a proveniência de famílias desajustadas, o fato de pertencer a uma família numerosa, a situação social (ficando, neste último caso, suposta a precariedade) indicam, com clareza, aquilo que já foi constatado em relação às creches do município de São Paulo "o pressuposto de que a atuação da creche extrapola a criança, devendo estender-se à família e à comunidade"

Essa creche ainda não se constitui como um instrumento de modernidade, voltada para o desenvolvimento e para a consideração da criança como um sujeito de direitos, a exemplo do que ocorre nas camadas médias da população. Ela é muito mais a garantia da manutenção de formas arcaicas de relação entre as diferentes camadas e estratos da população. O que acaba por fazer com que a creche, por seus discursos e práticas (que são também discursos), acabe participando ativamente de um processo de produção de sentido e de constituição de subjetividades, no qual, tanto as crianças, quanto suas famílias, certamente, constroem uma compreensão do mundo na qual as relações de gênero, raça, classe e etnia não são marcadas pela simetria e pela equidade.

A situação da pré-escola mostra-se de maneira um pouco diversa. O critério que prepondera para ingresso é outro, a idade, mas a representação de família não difere. Nesse segmento da educação infantil, as condições para ingresso são a idade e a renda (com prioridade para a baixa renda), nessa ordem. O pressuposto é que se faz necessário garantir o acesso à pré-escola, em idade própria, para assegurar a preparação da criança para o ensino de 1º grau. A pré-escola justifica-se em função da escolarização e, muitas vezes, ela é o lugar de permanência das crianças até que elas demonstrem - ao se alfabetizar - que têm condições de prosseguir sua trajetória escolar. Isto fica demonstrado na existência das classes de alfabetização e na permanência de crianças de 7 anos e mais, presentes nas estatísticas e, também, nos dados deste estudo, referentes a essa primeira etapa da educação básica, como analisa Barreto (1996) em nota técnica sobre a questão das Classes de Alfabetização. Essa situação nos faz lembrar a indagação de Ferrari no título de um artigo: Pré-escola para salvar a escola ?

Existem, com certeza, algumas ONG que não se ajustam ao que foi antes analisado. Cabe aqui, pela sua representatividade numérica, fazer uma referência à entidade mantida pelo empresariado industrial. A solicitação de identificar os critérios por ordem de importância, os responsáveis definiram em muitos questionários um único critério desprezando os existentes. Ele apareceu de muitas maneiras o que é importante assinalar: dependente de beneficiário/a do (nome da instituição), dependentes de trabalhadores/as da indústria *{flexão de gênero de responsabilidade da autora}*, mães que trabalham na indústria, ou outras expressões equivalentes. Como os autores/as das respostas as apresentaram na forma masculina, da sintaxe tradicional, foi compreendido que, nas duas primeiras, o benefício pode ser estendido a qualquer criança, independente da condição de trabalho da mãe, caso seja o pai o trabalhador na indústria. Isto se constitui um notável avanço em relação aos critérios tradicionais, se a inferência for demonstrada como correta.

De maneira semelhante àquela encontrada nas instituições públicas, as crianças atendidas pelas ONG que participaram do estudo situam-se em sua maioria na faixa de 4 a 6 anos. Elas correspondem a cerca de 90% do total, na modalidade de atendimento em horário parcial e, aproximadamente, a 55% do total, na modalidade de horário integral, considerada exclusivamente a faixa de 0 a 6 anos. Causa preocupação, no entanto, o grande número de crianças de 7 anos e mais freqüentando esses equipamentos e cujo número

<sup>255</sup> A citação encontra-se à pág. 48 do referido relatório, de responsabilidade da Equipe técnica - Grupo de trabalho de educação infantil, da Fundação João Pinheiro/MEC, 1994.

<sup>256</sup> Cf. Rosemberg. Campos e Haddad, 1993, p. 344, op cit.

<sup>257</sup> Cf. Alceu R. Ferrari, *Revista Educação e Sociedade* v.4, n. 12, set., 1982.

corresponde a, aproximadamente, mais que o dobro das crianças de 0 a 6 anos, atendidas em horário integral. Há ainda referência a um número significativo de crianças nas chamadas classes de alfabetização, predominantemente no Norte e Nordeste.

É possível constatar, ainda, uma outra explicação para essa permanência, além da manutenção nas classes de alfabetização, já discutida anteriormente neste trabalho: a prática de acolher crianças que já se encontram no ensino fundamental para preservá-las do "perigo da rua", o que de forma alguma tira a essa prática o seu caráter perverso, de diminuir de forma sensível o número de vagas para as crianças na faixa de idade própria à pré-escola.

Cerca da metade das creches e pré-escolas não possuem dados sobre a demanda não atendida, considerada como aquela que se refere ao número de crianças à espera de vagas. A necessidade sentida de ampliação de vagas para os dois tipos de atendimento, estimada pelas ONG que mantêm registro sobre isso, se concentra na faixa entre 11% e 50%, tendendo para mais no caso das creches e para menos no caso das pré-escolas. Isto é compreensível uma vez que a faixa privilegiada pelo atendimento, nas instituições de educação infantil, é a da pré-escola, havendo, com certeza, maior demanda e reivindicação relacionada à faixa de 0 a 3 anos.

As creches e pré-escolas das ONG, sejam elas de natureza filantrópica, confessional ou comunitária, mantêm-se via de regra com recursos de convênios. É possível afirmar que, com raras exceções, elas sobrevivem pela prática de recorrer às várias fontes de financiamento a que conseguem ter acesso e que oferecem minguados recursos, distribuídos entre inúmeros postulantes. Frente a essa situação de escassez, cabe a cada um dos contemplados uma quantia irrisória. Sabe-se que parte da história dessas instituições esteve marcada, ao longo dos últimos anos, por uma realidade de disputa por recursos parcos que lhes chegavam com atraso, carcomidos pela inflação e que acabavam sempre sendo insuficientes. E essa verdadeira disputa tem se dado através de canais altamente burocratizados que lhes fazem exigências muitas vezes difíceis de cumprir, favorecendo, sem dúvida, aqueles com maior grau de organização e informação e capazes de cumpri-las com relativo desembaraço, porque mais afeitos a elas.

Essa situação de escassez e de falta de definição de uma fonte específica ou de uma maior concentração das existentes, geralmente localizadas no Estado, tem levado a grande maioria das ONG a disputar recursos pela via de inúmeros convênios. Entre as instituições deste estudo, excluídas aquelas mantidas pela contribuição dos empresários da indústria e que raramente referem a existência de convênios e a Federação de APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Minas Gerais que tem convênios celebrados com 484 prefeituras do estado, das demais, apenas 4 não possuem nenhum convênio. O número médio de convênios, por instituição, situa-se em 2,5, no Norte; 3,3, no Nordeste; 2, no Sudeste e 3, no Sul. Existem casos, no Nordeste, de 10 e 11 convênios em duas instituições.

Os convênios são quase todos celebrados com órgãos do setor público, no âmbito federal, estadual e municipal. Em 1995, 30% das organizações da pesquisa tinham convênios com a extinta LBA e, para algumas, eles representavam até 90% do orçamento anual declarado. Algumas ONG mantêm convênios com outras, especialmente com as que prestam serviços de assessoria ou são fonte de recursos através de repasses *per capita*. Como já foi referido por Abreu, a fase de financiamentos, tendo como fonte a cooperação internacional, parece ter-se esgotado. Menos de 10% das organizações pesquisadas referem alguma relação desse tipo e, quando os valores são explicitados, na maioria das vezes eles são pouco expressivos se comparados com aqueles oriundos das fontes de financiamento públicas, ainda que essas não apótem, geralmente, recursos mais do que modestos.

Entre as instituições que prestam atendimento indireto (2), situadas no Sudeste, uma revela um valor *per capita* de R\$ 14,00, para as crianças em horário integral, e de R\$ 12,00, para as de horário parcial; a outra não mantém um valor fixo para todos os repasses, variando esses de R\$ 12,00 a R\$ 20,00

O exame do quadro de despesas realizadas em 1995 por estas organizações mostra que um alto percentual é despendido com pessoal, numa variação que atinge entre 65% a 85% do total de custos. A seguir, situam-se as despesas com alimentação e material de consumo, nessa ordem. Aos outros itens atribuem-se valores bem menos expressivos. Chama a atenção que muitas vezes não se mencionam despesas específicas com material pedagógico. Esse item varia, quando declarado, de 0,01% a 5% do orçamento total. Raras organizações referem gastos com a capacitação de recursos humanos.

A análise do orçamento das instituições demonstra grandes disparidades entre as ONG: a começar pelo número de convênios celebrados pelas mesmas, demonstrando além da superposição um certo *darwinismo*

Cf. Maria Consolação G.C. Abreu, *Anais do 1 Simpósio Nacional de Educação Infantil*, 1994.

O valor do Real em 7/10/1996 correspondia a US \$ 0,997 (dólar comercial).



*sócia?*<sup>60</sup> (as mais "capazes" captam os recursos de maior vulto ou em maior número de fontes). Fica evidente que são os fundos públicos que sustentam o seu funcionamento, como é do conhecimento geral e corroborado por inúmeros estudos. O que chama atenção, no entanto, é que a isso não corresponde nenhum tipo de supervisão externa, em grande parte das instituições. Assim, as iniciativas de baixo custo são incentivadas, os índices de atendimento crescem mas, a rigor, não há nenhuma aferição da relação custo/benefício para identificar se patamares mínimos de qualidade são atingidos. Dado que em algumas regiões o gasto médio por criança situa-se numa faixa extremamente baixa, seria importante questionar se a política de convênios não tem contribuído para um desperdício de recursos sem efeitos na melhoria dos padrões de atendimento.

Esta última questão pode ser melhor examinada ao se identificarem os problemas referidos pelas ONG. Ao apontarem como problemas o baixo grau de escolaridade dos/as profissionais que aluam diretamente com as crianças e a falta de qualificação específica para esta tarefa, as equipes diretivas mostram um quadro de periodicidade da supervisão da própria organização que se concentra preponderantemente na faixa mensal, sendo a supervisão semestral mais freqüente que a semanal. Outro problema com bastante peso refere-se a deficiências na supervisão, acompanhamento e assessoria às unidades. Associando-se a isto o fato de que praticamente inexitem referências a programas internos de qualificação, já que o orçamento raramente identifica gastos com o desenvolvimento de recursos humanos, tem-se um quadro institucional em que a qualidade do processo educativo pode ser bastante questionada. Não bastasse isto, boa parte das ONG identifica como problemas a falta de uma proposta pedagógica adequada e a falta de material pedagógico adequado e em número suficiente. Isto é consistente, tanto pela estrutura de gastos, com baixo dispêndio neste tipo de material, quanto pelo quadro antes traçado de falta de programas específicos de aperfeiçoamento pedagógico contínuo. Some-se a isto a inadequação do espaço físico e a rotatividade dos/as profissionais que trabalham diretamente com as crianças. Estes problemas são também apontados por Dias e Faria Filho, em trabalho sobre as creches comunitárias da região metropolitana de Belo Horizonte, sendo considerados limites do caráter educativo do projeto dessas creches. Especificamente em relação ao espaço físico a autora e o autor comentam:

Grande parte das creches funciona em locais adaptados para esse fim, a construção de um prédio é feita com o intuito de aproveitar o que há de recursos e espaços disponíveis, não sendo consideradas as necessidades de uma creche. Isto acarreta, entre outros problemas, a dificuldade de se organizar espaços próprios para o desenvolvimento das atividades com as crianças.

Nesta realidade não avulta como grande problema a contratação precária, sem registro em carteira de trabalho. Talvez isto se deva ao fato de que muitos convênios são celebrados para a cedência de professoras/es da rede municipal ou estadual a estas instituições ou, ainda, porque em algumas delas as mães trabalham na forma de "voluntariado", garantindo deste modo a matrícula de suas crianças e sua própria alimentação ou algum benefício de natureza semelhante.

Outro aspecto que merece menção é a baixa relação adulto/criança nestas instituições de educação infantil. Questionados sobre a relação desejável, um número apreciável de representantes dessas instituições, cerca de um terço, dá respostas que permitem inferir seu desconhecimento da questão e muito poucas entre elas aproximam-se da relação desejável. A maioria encontra-se bastante distante do que é recomendado, tendo algumas delas, para cada adulto, o dobro de crianças considerado desejável, segundo as normas para um atendimento de qualidade.

Dois terços das ONG pesquisadas afirmam ter problemas de rotatividade de pessoal, situando-se a faixa de ocorrência maior do problema entre 10 e 50 %.

#### **4.1 Elementos para uma discussão**

Mesmo que os dados acima examinados digam respeito a um número limitado das ONG brasileiras, ainda que se possam identificar na amostra elementos que indicam experiências diferenciadas em algumas delas, com indiscutíveis avanços nos padrões de atendimento, o que foi até aqui analisado é consistente em face de outros diagnósticos que tratam de questões semelhantes, na área específica da educação da criança menor de 7 anos, como os realizados pela Fundação Carlos Chagas em 1983 e 1989 (Poppovic et al., 1983 e Campos et al., 1989), por Oliveira e Rosseti-Ferrreira em 1989, por Dias e Faria Filho em 1990, até os mais recentes,

A expressão encontra-se no livro de Michael W. Apple, *Conhecimento oficial - a educação democrática em uma era conservadora*, Vozes, no prelo.

<sup>261</sup> Cf. Dias e Faria Filho, op. cit., 1990, p. 61.

como o da Faculdade de Educação da UFRGS (UFRGS/FACED), de 1993, e o do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, de 1994.

No que diz respeito à educação infantil, precisa ser reconhecida a atuação de algumas ONG na defesa de políticas sociais para a infância, entre elas a de educação para este segmento da população, e nos movimentos de luta pela criação de espaços institucionais próprios para a sua efetivação.

Em que pese este papel de protagonismo das ONG, em áreas de responsabilidade do Estado, Carvalho<sup>2</sup> demonstra-se particularmente preocupado com o que denomina "questão de identidade das ONG". Este é um aspecto que necessita ser ressaltado, ainda que não no sentido em que é examinado pelo autor, mesmo sem discordar da maioria de seus argumentos.

E preciso reconhecer que historicamente, no Brasil, a atuação governamental tem sido marcada pela ausência de uma autêntica política social para a infância. A falta de coordenação de ações sociais, nos diversos níveis e agências do Estado, nelas incluídas as ações voltadas para a educação infantil, têm, ao longo do tempo, feito com que a sociedade civil se mobilize na busca de soluções para os problemas com que se defronta. Assim, as ONG nascem, crescem e se multiplicam, contraditoriamente, num espaço não ocupado pelo Estado mas, ao mesmo tempo, à sua sombra. E, neste terreno, proliferam iniciativas de toda ordem e qualidade.

Analisando-se especificamente a amostra produzida para este estudo, no atendimento direto prestado pelas ONG em creches e pré-escolas, a exemplo de vários diagnósticos já produzidos e citados anteriormente neste trabalho, avultam, ainda que com nuances próprias, as mesmas questões já identificadas por Poppovic et al., 1983, Campos, 1989, Faria Filho e Dias, 1989, Oliveira e Rosseti-Ferreira, 1989, Fundação João Pinheiro, 1994 e UFRGS/FACED, 1993, que passam a ser examinadas.

Em que pesem os avanços na discussão e no reconhecimento do direito à educação das crianças menores de sete anos, mesmo que seja constantemente reafirmado o duplo caráter de educação e cuidados que deve caracterizar o atendimento institucionalizado a estas crianças, este atendimento, nas organizações em estudo, é majoritariamente marcado pelo cunho da guarda e da prevenção e pelo estigma da submissão não só das crianças mas também das suas famílias. As creches e pré-escolas constituem, neste caso, claramente, estratégias de intervenção com propósitos de resolver problemas de administração social. Quando se proclamam tais iniciativas como educacionais, o que elas de fato são, deixa-se de mencionar que este caráter educacional é coerente com as perspectivas destas instituições, numa visão tutelar da infância e das famílias despossuídas, na maioria dos casos. Como se descreveu antes neste texto, o que ocorre é um preocupante descompromisso com questões associadas diretamente com a qualidade educativa das ações institucionais: seja pela ausência de uma proposta pedagógica explícita, seja pelos problemas associados aos seus recursos humanos - número, qualificação, remuneração, forma de contratação - seja pelos baixos investimentos em supervisão e educação em serviço, em material pedagógico, em aprimoramento do espaço físico e equipamentos. Ao caráter assistencialista, junta-se a marca da improvisação, mas, sobretudo, tais propostas estão definidas por uma específica visão dos destinos sociais dos sujeitos por elas atendidos.

A política de convênios, considerada incerta e madrastra por estas instituições, pode ser também contestada a partir de outros pontos de vista: o da sua instabilidade; o da superposição de vários órgãos na condução das ações dela derivadas; o da falta de uma avaliação cuidadosa de seus efeitos e dos critérios nela presentes; o do desconhecimento das prioridades que a norteiam e o da sua inegável falta de transparência.

A questão de custos é outro ponto nevrálgico, apontado por vários dos estudos antes citados. Neste caso específico, a política de convênios mascara os dados, uma vez que se torna difícil aferir o peso real e relativo dos diversos aportes trazidos por estes convênios, quando fornecem pessoal, alimentação, medicamentos, equipamentos, assessoria etc. Além disso, é difícil fazer uma apropriação desses custos nas diferentes instituições pela recusa de fornecimento dos dados ou pela dificuldade em produzi-los, como já foi referido neste trabalho. Em função de dificuldades de toda ordem, que vão da falta de precisão terminológica - afinal, o que é creche e pré-escola? - até a falta de clareza acerca da clientela e dos tipos de programas prioritários na educação infantil, tudo dificulta a correta avaliação de custos, tanto para o setor público quanto para o setor privado. Proclamar, portanto, o trabalho das ONG, na área da educação infantil, como de baixo custo é questionável. E, ainda que tenha esta característica, a que custo social?

A questão da necessidade de criteriosa avaliação de custos associa-se a do financiamento. Como se definem as prioridades para a concessão de apoio financeiro e quais delas o poder público, em suas diversas instâncias, estabelece em relação às várias redes que acaba por sustentar? Qual o papel, o compromisso e a

liste argumento acha-se presente no texto de Everardo Carvalho, p. 147.

contribuição do setor privado para o enfrentamento da dívida social no Brasil? De que fontes se vale o Estado para o financiamento dessa primeira etapa da educação básica? Como assegurar que os montantes de recursos cresçam para responder à pressão crescente da demanda por educação infantil?

Com a marcada falta de coordenação das ações sociais de atenção à infância e com a atuação do governo caracterizada, por longo tempo, pela ausência de uma política social para a infância e a família, nela incluída até recentemente a educação infantil, tem ficado muito comprometida a função redistributiva destas políticas sociais. A dubiedade na atuação do governo incentivou estratégias de participação comunitária. E esta demonstrou ser como um engodo, ao requerer apenas dos menos favorecidos a participação na solução dos problemas que, em última análise, são da responsabilidade de toda a sociedade.

Por tudo o que foi dito, com referência às ONG, mas também em relação ao atendimento direto, *faz-se necessária a informação com transparência, para a sociedade, dos recursos públicos investidos na educação infantil* (como de resto em todas as ações derivadas das políticas sociais). Os recursos, os custos e as opções adotadas, de apoiar esta ou aquela forma ou rede de atendimento, devem ser passíveis de exame, para que se avalie se as ofertas correspondem em qualidade aos custos que são compartilhados na sociedade, e se esta oferta corresponde, para a "clientela", à melhor ou às melhores soluções, dentro dos limites que fundos limitados sempre impõem às ações.

### **5. A educação infantil no âmbito das instituições de ensino superior (IES)**

Este estudo incluiu também, como foi já referido, uma amostra de universidades e IES que prestam atendimento a crianças na faixa de idade própria da educação infantil. Das 71 instituições que responderam ao questionário enviado pela COEDI, apenas 20 preencheram os quesitos sobre o atendimento, o que não autoriza a afirmação de que outras não dispõem de setores que se encarreguem especificamente de tal função. Entre as que responderam, 9 pertencem à Região Sul, 4 à Sudeste, 1 à Centro-Oeste, 4 à Nordeste e 2 à Norte. Destas, 12 são universidades federais, 4 são universidades estaduais e 4 são instituições privadas. A maior parte das creches e pré-escolas das universidades e IES (treze) oferece apenas atendimento em horário parcial. A modalidade de horário integral (ou misto) aparece em apenas sete delas.

Ao contrário do que se pôde observar na rede pública e conveniada, talvez pela característica de acolher os filhos e filhas de membros de sua própria comunidade (servidores/as, professores/as e alunos/as), a oferta em termos de idade se diferencia. Dez universidades, a metade das instituições, oferecem turmas a partir da licença maternidade (oito delas) ou de 1 ano (duas). As demais estão assim distribuídas: a partir de 2 anos, uma IES; a partir de 3 anos, quatro IES; a partir de 4 anos, duas IES; a partir de 5 anos, três IES.

O número de crianças que frequentam as creches e pré-escolas destas instituições é muito variado (de 12 a 437). As universidades federais, no entanto, acolhem o maior número, situando-se este, em geral, entre 200 e 300 crianças, com maior destaque para a creche da Pampulha da UFMG, com 437.

Os critérios para ingresso variam pouco entre as diversas instituições. Ser filho/a de servidor/a, aí incluídos professoras/cs e funcionárias/os, e em alguns casos, alunos/as, no caso da creche, é o critério mais referido, seguido pelo da idade. Com relação à pré-escola, o critério preponderante é idade mas, neste caso, exige-se ao pai/mãe, façam parte da comunidade universitária. A creche da UFSC utiliza-se do mecanismo de sorteio na comunidade universitária e a UFES refere o mesmo critério de sorteio, não explicitando a quem ele se destina.

Apenas a metade dessas creches e pré-escolas afirmam possuir dados sobre a demanda não atendida e, entre essas, a maior necessidade de expansão de vagas em relação à creche situa-se na faixa entre 11 e 50 % e, para a pré-escola, entre 11 e 100%.

Também cerca de 50% das instituições mantêm registro sobre a origem familiar. Em termos de renda *per capita*, as famílias dos usuários situam-se na faixa de renda de mais de 2 salários mínimos. E, nessa população, de 85 a 100% das mães ou responsáveis trabalham fora do lar.

Chama a atenção, no segmento universidades/IES, a ocorrência de um fenômeno que não se verifica nos demais: de 14 destas instituições, que responderam ao quesito referente a relação adulto/criança praticada na instituição, 4 apontam uma relação maior que a recomendada, isto é, o número de adultos excede ao que é considerado desejável para um atendimento de qualidade. Cinco referem uma relação adequada e 2, menor que a recomendada. No entanto, se verifica que 3 respondentes apontam como recomendados números que se distanciam dos usualmente aceitos.

Esta última questão é levantada por Maria Consolação G.C. Abreu nos já citados Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994.

O atendimento a crianças com necessidades especiais ocorre em cerca de metade das instituições, tanto na creche quanto na pré-escola.

É interessante notar que o que já foi apontado nas seções anteriores, em relação à questão de recursos, volta a ocorrer também no segmento mantido pelas instituições de ensino em exame. A disponibilidade de dados acerca da estrutura de gastos com educação infantil é muito restrita. Cerca da metade das universidades/IES (9) não apresenta os dados solicitados do orçamento de 1995, dentre estas: 6 federais, 1 estadual e 2 privadas. Este fato, como já foi comentado antes, pode ser creditado a razões tais como: falta de uma estrutura de controle gerencial que permita a discriminação de dados, falta de transparência nos gastos públicos, especialmente naqueles referentes a benefícios sociais, o descaso histórico que neste país tem caracterizado a questão de custos, especialmente na estrutura do serviço público.

A especificação das despesas das instituições com a educação infantil segue muito de perto o que ocorre também com a rede pública estadual e municipal e com a rede conveniada. Os maiores gastos referem-se a pessoal, seguidos de alimentação e material de consumo. A exemplo da rede direta estadual e municipal, muitas universidades não são capazes de quantificar seus gastos com pessoal. No entanto, com referência aos outros itens sugeridos pelo instrumento, as despesas com material didático aparecem com muito destaque e peso no orçamento da quarta parte das instituições. Na UFPR, o item capacitação de recursos humanos e o segundo em importância na estrutura orçamentária.

As fontes da qual provêm os recursos, quando referidas, são o Tesouro Nacional, a própria universidade, mensalidades e doações dos pais (mesmo no caso das públicas) e convênios com prefeituras municipais (2), no caso de universidades que fazem atendimento de caráter filantrópico como a UFV.

Entre as instituições pesquisadas, 16 possuem supervisão própria das atividades de educação infantil exercida, em todos os casos, por pessoal técnico próprio. A periodicidade das atividades de acompanhamento por supervisão, tanto para a creche quanto para a pré-escola, está distribuída nas faixas diária e mensal, com maior ênfase para a diária e, em apenas uma creche, se faz supervisão semanal. As sessões de supervisão tratam prioritariamente, tanto nas creches quanto pré-escolas, da organização das atividades pedagógicas. A orientação às famílias vem em segundo lugar, seguida da orientação de cardápios e da orientação para o gerenciamento das unidades.

Nos casos em que são apresentados os quadros de pessoal das creches e pré-escolas, pode-se perceber uma composição diferenciada daquelas das redes diretas e das ONG. O nível de escolaridade é sensivelmente mais alto. Apenas 3 instituições possuem funcionários com nível de 1º Grau e em apenas uma delas estes estão envolvidos com o atendimento direto às crianças (auxiliares de creche), os demais ocupam-se de funções de apoio. Com escolaridade de 2º Grau, encontramos tanto pessoal docente como administrativo em 10 instituições. No entanto, chama atenção que em algumas delas encontra-se grande número de portadores de diploma de curso superior e pós-graduados (sem especificação). Estes dois últimos níveis somam 172 profissionais, excedendo, portanto, em número, àqueles com escolaridade de 1º e 2º Graus (154), no total dos profissionais envolvidos com a educação infantil nessas instituições.

Entretanto, é nos itens referentes a pessoal, sua rotatividade e falta de qualificação específica, que são apontados os maiores problemas. Três outros são ainda destacados com bastante frequência: deficiências na supervisão, acompanhamento e assessoria à unidade, falta de material didático pedagógico adequado e em número suficiente e insuficiência no valor do *per capita* repassado. Faz-se necessário, no entanto, destacar que a ocorrência desses problemas no atendimento situa-se numa frequência menor do que 10%, na maioria absoluta dos casos. Todavia, seria importante referir que alguns problemas levantados diretamente pelas instituições lhes são bastante próprios: os desvios de função, a defasagem salarial e a contratação a título precário de pessoal de apoio.

E inegável que o atendimento às crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas das Universidades/IES apresenta uma feição distinta, em muitos aspectos, daqueles presentes em outras instituições. Isto pode estar relacionado a diversos fatores: um grau de conscientização e de luta pelo direito das crianças, filhos/as dos membros de suas comunidades, à educação institucionalizada nesta faixa de idade; a obrigação de cumprir o preceito constitucional, reclamada em todas as lutas das categorias docentes e de servidores e o maior poder de organização e reivindicação das mesmas; o fato de se constituírem em instâncias de formação profissional, em áreas específicas que envolvem a atenção à infância; o caráter de campo de estágio profissional conferido a muitas destas creches e pré-escolas; o cunho inequivocamente educacional destas iniciativas no momento presente.

Em que pesem estes fatores que certamente favorecem a manutenção destas instituições nas estruturas das universidades/IES, o que preocupa ainda é a reduzida articulação interinstitucional entre as

universidades/IES e os sistemas de ensino, se considerarmos a contribuição que as primeiras podem prestar e as trocas que adviriam de uma maior abertura da estrutura universitária à comunidade que a circunda; outro aspecto que necessita ser melhor investigado diz respeito à questão de recursos humanos e materiais investidos em tais iniciativas, no sentido de dar transparência ao investimento feito em educação por todas as esferas do poder público.

#### **6. Trazendo a contribuição dos relatórios dos seminários regionais**

A realização de seminários regionais, preparatórios ao II Simpósio Nacional, teve a finalidade de aprofundar a avaliação do atendimento em creches e pré-escolas, em cada uma dessas realidades.

No esforço de sistematização das discussões e dos relatórios produzidos nestes encontros, esta seção destaca inicialmente os principais temas e contribuições deles provenientes, para depois apresentar, em forma de síntese, as recomendações produzidas em suas plenárias de encerramento.

No que diz respeito à educação infantil propriamente dita, nesta década ocorreram avanços significativos na ampliação de ofertas, nas responsabilidades de gestão assumidas por muitos municípios, e na paulatina, ainda que lenta, incorporação e vinculação das iniciativas voltadas para a criança de zero a seis anos à área da educação, com reconhecimento dessa pertinência.

Alem desta tendência de ampliação e de municipalização, especialmente com as creches sendo incorporadas aos sistemas de ensino, estão ocorrendo, em algumas realidades bastante localizadas, experiências de articulação entre as várias áreas de ação, com processos de prestação de assistência técnica e treinamento de pessoal para instituir um caráter educacional às creches que firmam convênios com o poder público, sob a coordenação das secretarias ou fundações de assistência social, especialmente nas capitais e em alguns municípios. Em alguns estados, a educação da criança de zero a seis anos está integrada ao sistema estadual de educação e existem propostas estaduais de orientação às creches. Em dois estados, o Conselho Estadual de Educação assumiu a competência para estabelecer a normatização para a educação infantil, tendo o Mato Grosso do Sul já estabelecido as normas para autorização e funcionamento de creches. O Rio Grande do Sul, no ano de 1993, realizou um diagnóstico da situação da infância, sob a responsabilidade do governo estadual, do qual participou a universidade federal local, para a definição de um Plano Estadual de Atenção à Infância, o que infelizmente acabou por não se concretizar. Alguns municípios da Região Norte iniciam a inserção das creches nos seus sistemas de ensino, integrando-as às pré-escolas.

No entanto, em que pese estas tendências e experiências, que parecem positivas porque correspondem às propostas que vêm sendo gestadas nos movimentos de luta pelo reconhecimento dessa etapa, como a primeira fase da educação básica, e que pretendem ver a educação infantil como política pública, que corresponda aos anseios de amplos setores da população, as discussões ao longo dos cinco seminários regionais, promovidos para a preparação do Simpósio Nacional de Educação Infantil, ainda apontam um quadro em que prevalecem problemas significativos que serão enumerados a seguir.

Nas diversas realidades regionais, pode-se constatar a insuficiência de diagnósticos capazes de orientar as políticas de atenção à infância e, em especial, a definição de programas específicos para a educação infantil. Outros fatores dificultam também essa definição. Entre eles, poderiam ser citados: a qualidade dos dados existentes - insuficientes, imprecisos, dispersos, desorganizados e que privilegiam a faixa de 4 a 6 anos - e a desarticulação das ações voltadas para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, freqüentemente paralelas, em razão especialmente da superposição de órgãos que atuam neste atendimento, com a inevitável "pulverização" de recursos mas, também, de informações. No entanto, a realização de diagnósticos depende muito mais de decisões políticas do que de dificuldades de acesso à informação.

Em face da vinculação de longa data com estruturas administrativas "confusas, paralelas e ineficientes" e encontrando no âmbito do Estado "um interlocutor cheio de ambigüidades e contradições", nas palavras de Campos (1985, 1993), não é de estranhar que o atendimento seja ainda marcado pelo cunho assistencialista e pelo clientelismo, com as instituições, especialmente as que oferecem atendimento de 0 a 3 anos, funcionando, em sua maioria, de modo precário, em espaços físicos inadequados, com escassez de materiais e equipamentos pedagógicos, recursos insuficientes, classes que atendem múltiplas faixas etárias e com expressivo contingente de crianças acima da faixa de idade própria. Esta forma de atendimento tem a

Veja relatório de Livia Maria Fraga Vieira, *Integração de programas de creches e pré-escolas e articulação com o ensino fundamental*, publicado também nestes anais.

<sup>265</sup> Cf. Maria Malta Campos no artigo Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p.21-4, maio de 1985 e, também, livro *Creches e pré-escolas no Brasil*, de Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira.

perspectiva de amenizar "carências" provocadas pelo processo de exclusão social e é, na realidade, a forma como o Estado age "como um mediador entre capital e trabalho, tentando compensar de alguma forma os efeitos da concentração de renda e poder", conforme as palavras de Campos , de 1985, mas ainda tão atuais. Ainda pelo que se pôde constatar, grande parte deste atendimento carece de supervisão por parte dos órgãos de onde provem os recursos. Acresça-se a esta rede desassistida o amplo espectro de atendimento informal, funcionando sem autorização, acompanhamento e fiscalização do poder público e obtém-se um quadro que mostra ainda a grande precariedade do setor, especialmente no que diz respeito à criança de zero a três anos, a demonstrar a imensa responsabilidade social do Estado em definir com mais rigor competências, formas de organização, critérios de qualidade, e responsabilidades na constituição dos sistemas de atendimento.

Em relação à política de educação infantil, constata-se nos relatórios regionais a pouca articulação entre os níveis federal, estadual e municipal. Poucos estados e municípios, nos dois últimos anos, chegaram a definir suas políticas para esta área, em articulação coerente com a política nacional. Ainda no âmbito das relações entre os diversos níveis de governo, alguns problemas são apontados: o descompasso entre o processo de municipalização que ocorre em muitos estados e a concentração do repasse de recursos, por parte da União, no ensino fundamental; o apoio insuficiente para programas de atenção às crianças com necessidades educativas especiais; a necessidade de coordenação no repasse dos recursos destinados à educação infantil, com a sugestão de concentrá-lo num único órgão e mantê-lo à margem de interferências político-partidárias; a falta de definição de competências relativas ao atendimento à criança de 0 a 6 anos, impossibilitando em nível de micro-sistema a definição de parcerias para ampliar o atendimento; a necessidade de que o processo de descentralização seja acompanhado por um conseqüente repasse de recursos .

O que é possível constatar nesta área sensível do financiamento é a dificuldade de identificar fonte(s) de financiamento e a reivindicação de maior autonomia para que as instituições apliquem e gerenciem verbas de convênio. Uma vez que a educação infantil, a partir do preceito constitucional, não é considerada como ensino obrigatório (apesar de constituir um dever do Estado e um direito e uma opção da família, o que cria uma evidente obrigação do poder público, em todos os níveis, em oferecê-la) ela acaba por não ter recursos especificamente vinculados para a sua manutenção e desenvolvimento, podendo-se entender, em conseqüência disso, por que as pressões constituem o principal instrumento para a obtenção de verbas.

Os relatórios regionais, especialmente o da Região Sul, enfatizam a necessidade do estabelecimento de critérios e de um maior controle para a autorização e funcionamento das instituições de educação infantil, com a definição de prazos para que as mesmas se adaptem à nova legislação, bem como para a institucionalização de mecanismos de acompanhamento, supervisão e orientação, visando a melhoria da qualidade do atendimento.

Ainda persiste muito forte a necessidade de colocar a questão educativa como um dos eixos dos programas de atenção à infância, na faixa etária de 0 a 6 anos, a demonstrar que este é ainda um ponto sensível, se tomadas em seu conjunto as experiências oferecidas pelas diferentes instituições, que existem nas diversas redes de atendimento. Assim, há a necessidade de redefinir objetivos, práticas e concepções nos diferentes programas existentes.

## **6.1 Recomendações**

Como resultado das discussões empreendidas nos diversos seminários regionais, foram feitas recomendações para orientar políticas e ações delas decorrentes, no plano federal, estadual e municipal, bem como para a articulação entre esses diferentes níveis.

Estas recomendações dizem respeito especialmente aos seguintes temas: concepção de educação infantil, diretrizes políticas., proposta pedagógica, diagnóstico, sistema de informações, financiamento, critérios para a expansão e qualificação da rede, política de pessoal.

No âmbito deste trabalho tais recomendações são apresentadas de forma sucinta, sendo analisadas em maiores detalhes nos demais relatórios que também compõem o diagnóstico do atendimento.

### **6.1.1 Concepção de Educação Infantil**

A educação infantil caracteriza-se como a primeira etapa da educação básica, sendo, portanto, integrante do sistema educacional brasileiro. Assim, todo o atendimento à criança de zero a seis anos necessita contemplar o aspecto educativo, devendo ser estabelecidos critérios básicos de qualidade a serem atingidos, tanto em

creches quanto em pré-escolas, no que diz respeito às funções, aos objetivos e às metas de cada um destes níveis, como também em termos das condições das instituições para levar a cabo o atendimento.

### **6.1.2 Diretrizes políticas**

Uma educação infantil de qualidade só pode ser efetivada com a definição de políticas em todas as esferas de atuação do Estado. Os estados e municípios necessitam elaborar suas diretrizes políticas, articuladas à Política Nacional de Educação Infantil, de forma a assegurar ações consistentes nesta área. A implementação destas políticas, tanto pelo MEC quanto pelos estados e municípios deve-se fazer de imediato, a partir da definição de seus objetivos, diretrizes pedagógicas e política de recursos humanos.

A criação de Fóruns Permanentes de Educação Infantil, em todas as unidades federadas, com o caráter de centros de estudos, pesquisas, avaliação e divulgação poderá se constituir em instrumento para garantir a ampliação e a qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos.

Constituem-se, também, como reforço às políticas para a área a garantia de atuação efetiva dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Assistência Social, dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares.

A legislação, especialmente a LDB, precisa garantir a efetivação das diretrizes políticas definidas na Política Nacional de Educação Infantil.

### **6.1.3 Proposta pedagógica**

Os projetos e programas, em âmbito nacional e regional, na área da educação infantil, precisam contemplar as diretrizes educacionais propostas para esta área. Ao mesmo tempo, a elaboração e efetivação de propostas pedagógicas devem ter como característica a flexibilidade, respeitando as peculiaridades locais nos seus aspectos culturais, sociais, ambientais.

### **6.1.4 Diagnóstico**

A formulação de políticas e o processo de planejamento e avaliação requer a realização de diagnósticos sobre a situação do atendimento em âmbito local e regional, cabendo neste diagnóstico o levantamento de informações sobre: dimensionamento e caracterização das redes (inclusive a informal), percentual de atendimento, critérios de ingresso, caracterização do alunado, perfil da demanda não atendida, dados sobre pessoal, qualidade dos equipamentos, proposta pedagógica, qualidade do atendimento, interação com as famílias, financiamento, política de convênios, custo/aluno em creches e pré-escolas.

### **6.1.5 Sistema de informações**

A organização de um sistema de informações com dados relativos ao atendimento, nos aspectos de dimensionamento, custos e qualidade das redes, com o objetivo de subsidiar a discussão de políticas e para a orientação de ações para a área é fundamental. Faz-se necessário garantir que este sistema inclua as instituições públicas e privadas de cunho comercial, comunitário, filantrópico e confessional. A responsabilidade pela coleta dos dados relativos ao atendimento deve ficar a cargo das secretarias municipais de educação, devendo os dados serem consolidados a nível estadual e federal, pelas secretarias estaduais de educação e pelo MEC.

A coleta de dados pelo IBGE, por meio dos censos e das PNADs, deve incluir dados relativos à população de 0-6 anos de interesse dos sistemas de ensino. Faz-se necessário, também, apresentar os dados desagregados, adotando-se a subdivisão por ano de idade para a coleta relativa a esta faixa de idade.

O acesso aos dados deve ser garantido a todos, de forma democrática, permitindo que os programas e as ações de apoio destinados a esta faixa adquiram maior visibilidade e transparência.

### **6.1.6 Financiamento**

A definição do percentual de recursos a serem aplicados na educação infantil, como parte dos sistemas de ensino, é exigência para todos os níveis do sistema educacional. Tal financiamento deve ficar subordinado a uma prévia definição de objetivos que considerem prioridades e opções que atendam a critérios de democratização e qualidade amplamente discutidos. Seria importante uma rigorosa avaliação de custos dos programas sustentados por convênios para definir-se a sua qualidade e continuidade.

Faz-se necessário que seja instituído um fundo para a educação infantil e que a política de financiamento contemple, no repasse de recursos, as crianças de 0-6 anos, segundo as modalidades de atendimento: integral ou parcial. Enquanto isso não ocorre, é preciso que a PEC (Proposta de Emenda Constitucional) n.º 233 incorpore, para fins de repasse, as crianças atendidas nos municípios.

### **6.1.7 Critérios para expansão e qualificação da rede**

Constitui responsabilidade do Estado a definição de competências e critérios de qualidade na constituição dos sistemas de atendimento. Assim, a obtenção de autorização para funcionamento, junto ao poder público, fará com que todas as instituições sejam objeto de inspeção pelas secretarias de educação e de saúde, de forma integrada, devendo oferecer instalações adequadas, profissionais habilitados e apresentar planejamento no campo didático-pedagógico, estendendo-se à rede conveniada os mesmos critérios de controle aplicados na avaliação das unidades da rede pública.

Constitui atribuição das secretarias de educação a instituição de sistemas de acompanhamento, orientação, controle e avaliação das redes sob sua responsabilidade.

A ampliação da rede pública precisa ser garantida, com critérios de qualidade, atingindo tanto os equipamentos de zona urbana quanto rural.

Uma atenção especial precisa ser dada à expansão de creches nas empresas, nos órgãos públicos, nas redes de ensino públicas e privadas.

### **6.1.8 Política de pessoal**

O compromisso com a melhoria da qualidade do atendimento está vinculada certamente a exigências em relação à formação e qualificação dos profissionais que atuam na educação infantil. Em face das marcadas diferenças que hoje existem neste aspecto em âmbito nacional, fazem-se necessárias propostas diferenciadas de formação inicial e de educação em serviço. Cabe às universidades um papel de destaque, não só na elaboração de propostas para a formação inicial e continuada destes profissionais, subsidiadas pela pesquisa crescente que, nessas instituições, vem se fazendo sobre a educação infantil. Por outro lado, os Conselhos de Educação podem ter uma atuação dinamizadora em relação a propostas inovadoras de formação e no que diz respeito ao acompanhamento de novas experiências pedagógicas na área.

A preocupação com a qualificação dos quadros está associada à necessidade de estruturação de plano de carreira e melhoria das condições de trabalho e remuneração dos profissionais de educação infantil e à constituição de equipes multiprofissionais nas instituições, a fim de garantir o atendimento integral às crianças de zero a seis anos.

### **6.1.9 Articulação**

Assume-se, hoje, a concepção de que atendimento à criança pequena deve estar caracterizado por uma dupla função: educar e cuidar. Assim, as práticas diretas de atendimento devem considerá-la de forma integrada, não havendo nenhum privilégio a um ou outro aspecto.

Esta concepção pode também ser estendida às estruturas mais amplas que sustentam este atendimento: as áreas da assistência, da educação e da saúde, entre as mais comuns. A elaboração de projetos conjuntos de atuação, envolvendo todas as áreas de forma integrada, poderá mostrar que se deixou para trás uma etapa de ações pontuais, desarticuladas e concorrenciais.

Como apoio para esta concepção integrada dos programas e das ações voltadas para a criança de zero a seis anos, os municípios devem criar e fazer funcionar os Conselhos Municipais nestas áreas, favorecendo o acesso das famílias às ações educativas na área de saúde e assistência e às oportunidades próprias de atendimento em creches e pré-escolas.

A divulgação de experiências, a organização de eventos, a criação de programas de informações e experiências em educação infantil pode constituir elemento de sensibilização da sociedade para a questão.

## **7. Encaminhando considerações finais**

É auspicioso que este país tenha definido, já em 1994, uma Política Nacional de Educação Infantil. Isso decorre do reconhecimento da condição de cidadania da criança - de seu direito a oportunidades de educação, saúde, assistência, desde que nasce - e da exigência de que as instâncias governamentais pertinentes definam e implementem políticas sociais para a infância e a família.

O consenso "de que o futuro do país depende da universalização de oportunidades de educação, saúde, nutrição, assistência, desde os primeiros anos de vida" , tem impulsionado muitas iniciativas no plano governamental e na sociedade civil. Em que pesem estes esforços, nem sempre têm ocorrido as mudanças



necessárias e na velocidade desejada, tanto nas políticas adotadas quanto nas diferentes instâncias de execução, na opinião de Garcia .

Como já foi dito em outra parte deste texto, a realização de um diagnóstico do atendimento, nas redes de creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos, e a avaliação de ações de implementação da Política Nacional de Educação Infantil decorrem da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a área da educação infantil, como também de indicar prioridades nas ações que visam dar uma maior qualidade aos serviços de atenção à infância menor de sete anos e aos programas de formação de equipes técnicas para atuar nesta área.

O tema específico da caracterização do atendimento, parte deste diagnóstico, é uma tarefa não apenas complexa, mas que exige muito fôlego. Isso decorre da heterogeneidade das ações e dos modelos de atendimento e, também, da extensão destes. Um estudo diagnóstico sobre esta realidade em nosso país precisa valer-se de uma multiplicidade de formas de investigação para captar nuances dessas variadas expressões que toma a educação da criança pequena neste país tão plural. Necessita, sem dúvida, de recursos mais vultosos e de um tempo bem mais dilatado que aquele proposto para o trabalho que ora se apresenta.

Em que pesem as limitações referidas, este estudo permite salientar *tendências*, já a partir do primeiro mergulho nos dados.

Como pano de fundo podem ser colocadas algumas conquistas, referidas principalmente nos encontros regionais, que representam avanços especialmente no plano político das ações . Pode-se notar um movimento por vezes vigoroso, por vezes tênue, de implantação dos Conselhos Municipais de Educação, Saúde, Assistência Social e dos Direitos da Criança e do Adolescente, estando alguns já em pleno funcionamento. Em alguns estados dissemina-se a ação do Ministério Público em fazer cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente. Também nos estados, os Conselhos Estaduais de Educação têm assumido crescentemente sua responsabilidade no sentido de normatizar a educação infantil e a discussão em torno dos objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil não podem deixar de ser mencionadas.

Em relação ao atendimento propriamente dito, a principal tendência que se evidencia é a municipalização, que traz indiscutíveis vantagens, uma vez que a pressão da demanda ao adquirir mais visibilidade acaba tendo mais possibilidades de ser atendida. Por outro lado, pode vir a se constituir num encargo a mais para municípios sem recursos, que serão ainda mais onerados, se não ficar estabelecido com clareza no que consistem o regime de colaboração entre os diferentes níveis de governo e a assistência técnica e financeira que a União deve prestar aos municípios, quando se trata de fazer funcionar seu sistema educacional.

Outra tendência, ainda a ser confirmada, diz respeito ao número decrescente dos atendimentos pelas redes estaduais diretas. Esta possível desativação de parte das redes estaduais requer acompanhamento. Outro fato a considerar é o de que, em muitas realidades, não está definida com clareza a extensão da responsabilidade da esfera pública estadual na coordenação das ações e a orientação da política da educação infantil, na sua esfera de atuação.

Percebe-se, em alguns estados, um movimento de passagem do controle das redes municipais da assistência social à educação, embora ainda se precise de mais dados para que isso se confirme como uma tendência consistente.

Vincular a responsabilidade pelo atendimento à demanda crescente apenas aos municípios, sem avançar na estratégia de articulação e cooperação com outros níveis e áreas de governo, empresas, ONG, IES, pode vir a ser uma ameaça ainda maior à qualidade do atendimento.

A extensão da rede conveniada, que nesta amostra responde por cerca de 21% do atendimento, e a orientação que os órgãos públicos imprimem à sua política para a mesma é reveladora de uma concepção de que "as políticas públicas são vistas como instrumento eficaz de compensação das injustiças sociais provocadas por rápidas e profundas transformações na estrutura social" , demonstrando a permanência de uma tendência assistencialista nas políticas de atendimento.

Nas diferentes respostas que compõem o quadro de dados deste estudo, pode-se perceber o envolvimento restrito da instância privada e da sociedade em geral na qualificação das oportunidades de educação e atenção à infância e o pouco controle do poder público sobre as próprias ações que apoia.

No sentido de pensar o controle das ações sociais que visam a criança, especialmente aquelas na educação infantil, permanece o desafio de quantificar o dispêndio global com estas ações, esclarecendo custos e benefícios e identificando, no conjunto de programas desenvolvidos, quais os que devem permanecer e receber apoio, em razão de sua inegável qualidade.

Idem ibidem.

Idem ibidem.

Antes de encaminhar as conclusões deste trabalho, apresentam-se algumas afirmações, decorrentes do que foi até aqui analisado:

- É inegável o movimento de ampliação das redes, em que pese a distribuição que penaliza as crianças menores, especialmente aquelas de até dois anos, e que necessita ser revertida.
- A retenção de crianças de mais de sete anos no pré-escolar exige que sejam tomadas medidas urgentes para o seu equacionamento.
- A identidade das creches e pré-escolas necessita ainda ser construída, numa perspectiva de educação e de cuidados.
- A desejável vinculação paulatina das instituições à educação necessita garantir que programas de saúde e assistência estejam articulados no modelo de atendimento.
- É urgente investir na capacitação de recursos humanos - educadores e gestores de sistemas públicos - para a educação infantil.
- O papel dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e de importância invulgar para, nos seus respectivos âmbitos, definirem critérios de credenciamento para o funcionamento das instituições, bem como mecanismos para seu acompanhamento e controle
- Advoga-se uma ampla discussão para a definição de critérios de qualidade comuns para o funcionamento das instituições diretas e das redes conveniadas e uma proposta de metas a serem cumpridas para a sua paulatina adequação a estes critérios.
- A aferição de custos dos diversos tipos de atendimento, sua divulgação com transparência e a exigência de publicização dos critérios de apoio a unidades conveniadas deve tornar-se uma prática dos gestores públicos desta área.
- Considera-se possível pensar que as instituições de educação infantil sob responsabilidade de estados e municípios possam vir a se constituir efetivamente em redes, em que as possibilidades de articulação e cooperação superem a concepção fragmentária e concorrencial do atendimento.

#### 8. A guisa de conclusão

Ao longo deste trabalho, e especialmente na seção precedente, podem ser encontradas várias proposições e afirmações de caráter conclusivo, ainda que historicamente datadas, portanto provisórias.

O que se pretende nestes parágrafos finais é ressaltar dois pontos que parecem os mais cruciais nesta avaliação do atendimento que decorre do estudo realizado.

Poder-se-ia dizer que entre as facetas perversas do atendimento à criança pequena no Brasil ressaltam duas questões. A primeira diz respeito à distribuição de oportunidades de atendimento às crianças da faixa etária da educação infantil, em que creches e pré-escolas têm desvirtuadas as suas características de instituições que devem ocupar-se de crianças de até sete anos. Esta distorção tem acentuado caráter de desrespeito às crianças, especialmente aos usuários potenciais de creches. A segunda demonstra que o quadro de expansão de oportunidades tem como sua outra face um baixo padrão de qualidade do atendimento.

Crê-se que nenhuma dessas afirmações se constitua em algo novo para aqueles que se dedicam à área, seja no plano direto do atendimento, no âmbito acadêmico ou nas instâncias governamentais. O que constitui o evidente desafio é tornar a educação infantil uma GRANDE QUESTÃO NACIONAL.

#### Bibliografia

- ABREU, Maria Consolação G.C. ONG e educação infantil: balanço e perspectivas. *Anais do 1 Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 138-41, 1995.
- APPLE, Michael W.. *Conhecimento oficial - a educação democrática em uma era conservadora*. Pctrópolis, Vozes, no prelo.
- BARRETO, Angela M. Rabelo F. *A retenção das crianças com 7 anos ou mais na pré-escola e classes de alfabetização: um problema a se enfrentar*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996. Mimeo.
- BRASILEIRO, Tu la Vieira. As ONGs e a Educação Infantil. *Anais do 1 Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 142-5, 1995
- CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG Fúlvia e FERREIRA Isabel M.. *Creches e Pré- Escolas no Brasil*. São Paulo : Cortez/FCC, 1993.
- CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p.21-4, maio 1985.
- CARVALHO, Everardo. Sistema de informações gerenciais na educação infantil. *Anais do 1 Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, p.80-3, 1995.

- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Política de Educação Infantil no Âmbito do Estado Brasileiro, *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, p.32-9, 1995.
- DIAS, Regina Célia e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Que Creche é Esta ? In : *Cadernos de Educação Popular*, nº 6, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de e DIAS, Regina Célia. *A experiência do Movimento de Luta Pró-Creches e das Creches Comunitárias da Região Metropolitana de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1990. Mimco
- FERRARI, Alceu R. . *Revista Educação e Sociedade* v.4, n. 12,set.,1982.
- GARCIA Walter. Políticas para crianças de zero a seis anos: Seminário de conclusões e recomendações. In : MAGALHÃES, Antônio Rocha e GARCIA, Walter (org.) *Infância e desenvolvimento: propostas e desafios*. Brasília: IPEA, 1993
- HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. *Cadernos de pesquisa*, n. 60, p.70-8, fev. 1987.
- INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO. *Diagnóstico das creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Betim/MG*. Belo Horizonte. 1994. Mimeo.
- MACHADO, Maria Lúcia A. Formação e valorização do profissional de educação infantil. // *Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, nov. 1996.
- NASPOLINI, Antenor. A atuação das organizações não-governamentais na área da educação infantil. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 136-7, 1995
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas de atendimento em creches do município de São Paulo - histórico de uma realidade - In : ROSEMBERG, Fúlvia *Creche* . São Paulo : Cortez, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS , Maria Malta e HADDAD, Lenira. A rede de creches do município de São Paulo. In : MAGALHÃES, Antônio Rocha e GARCIA, Walter (org.) *Infância e desenvolvimento: propostas e desafios*. Brasília : IPEA, 1993
- ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na Educação infantil: uma perspectiva internacional. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 154-6, 1995.
- SOUZA, Solange J.e e PEREIRA, Rita M. R.. Contribuições para uma análise crítica da pesquisa e avaliação de programas de desenvolvimento integral para crianças de zero a seis anos. // *Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, nov. 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do Rio Grande do Sul*. UFRGS / Faculdade de Educação, 1993.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga. Integração de programas de creches e pré-escolas e articulação com o ensino fundamental. // *Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, nov. 1996.

TABELA 1

## ATENDIMENTO DIRETO E INDIRETO: Quadro resumo

Número de crianças atendidas pelas organizações governamentais respondentes

Região	UF	Atendimento direto			Atendimento indireto			TOTAL
		Horário parcial	Horário integral	Subtotal	Horário parcial	Horário integral	Subtotal	
Norte	AC	11.921	178	<b>12.099</b>	788	64	<b>852</b>	12.951
Norte	AM	60.770	7.763	<b>68.533</b>	20.901	491	<b>21.392</b>	89.925
Norte	AP	16.350	1.522	<b>17.872</b>	677	425	<b>1.102</b>	18.974
Norte	PA	64.002	6.704	<b>70.706</b>	28.746	60	<b>28.806</b>	99.512
Norte	RO	20.835	2.038	<b>22.873</b>	3.885	655	<b>4.540</b>	27.413
Norte	RR	11.540	0	<b>11.540</b>	416	0	<b>416</b>	11.956
Norte	TO	13.102	660	<b>13.762</b>	2.048	8.362	<b>10.410</b>	24.172
Nordeste	AL	18.778	3.111	<b>21.889</b>	669	1.073	<b>1.742</b>	23.631
Nordeste	BA	108.377	1.168	<b>109.545</b>	2.385	1.708	<b>4.093</b>	113.638
Nordeste	CE	32.823	2.554	<b>35.377</b>	32.167	15.418	<b>47.585</b>	82.962
Nordeste	MA	48.767	5.084	<b>53.851</b>	76.668	15.749	<b>92.417</b>	146.268
Nordeste	PB	61.708	6.475	<b>68.183</b>	4.973	2.528	<b>7.501</b>	75.684
Nordeste	PE	10.071	5.539	<b>15.610</b>	18.276	416	<b>18.692</b>	34.302
Nordeste	PI	93.846	5.525	<b>99.371</b>	69.809	7.199	<b>77.008</b>	176.379
Nordeste	RN	120.611	4.684	<b>125.295</b>	5.100	0	<b>5.100</b>	130.395
Nordeste	SE	49.503	718	<b>50.221</b>	6.458	1.563	<b>8.021</b>	58.242
Sudeste	ES	53.270	12.620	<b>65.890</b>	698	4.705	<b>5.403</b>	71.293
Sudeste	MG	223.884	7.484	<b>231.368</b>	15.949	25.775	<b>41.724</b>	273.092
Sudeste	RJ	55.466	2.282	<b>57.748</b>	423	822	<b>1.245</b>	58.993
Sudeste	SP	338.091	48.525	<b>386.616</b>	19.117	10.898	<b>30.015</b>	416.631
Sul	PR	22.331	32.353	<b>54.684</b>	566	13.594	<b>14.160</b>	68.844
Sul	RS	78.870	6.436	<b>85.306</b>	111	2.304	<b>2.415</b>	87.721
Sul	SC	50.264	13.820	<b>64.084</b>	3.184	23.126	<b>26.310</b>	90.394
e. Oeste	DF	30.217	250	<b>30.467</b>	4.800	0	<b>4.800</b>	35.267
e. Oeste	GO	11.018	7.362	<b>18.380</b>	647	656	<b>1.303</b>	19.683
e. Oeste	MS	16.285	4.951	<b>21.236</b>	1.929	2.487	<b>4.416</b>	25.652
e. Oeste	MT	11.921	4.191	<b>16.112</b>	662	1.672	<b>2.334</b>	18.446
<b>TOTAL</b>		<b>1.634.621</b>	<b>193.997</b>	<b>1.828.618</b>	<b>322.052</b>	<b>141.750</b>	<b>463.802</b>	<b>2.292.420</b>

Observação: a amostra inclui 25 secretarias estaduais de educação, 13 secretarias estaduais de assistência social, 178 secretarias municipais de educação e 102 secretarias municipais de assistência social.

**TABELA 2**  
**Redes estaduais de creches e pré-escolas:**  
**Atendimento direto em horário parcial**

Região	UF	Área	Número de crianças atendidas							Total
			0- 1 ano 11 m	2a - 3a 11m	Subtotal menos 4 anos <sup>i</sup>	4 a - 5 a 11m	6a - 6a 11m	Subtotal 4 a 6 anos	mais de 7 anos	
Norte	AC	Educação	0	0	0	4.229	3.123	7.352	199	7.551
Norte	AM	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AM	Educação	0	0	0	2.730	13.903	16.633	30.884	47.517
Norte	AP	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AP	Educação	0	0	0	8.657	6.881	15.538	284	15.822
Norte	PA	As. Social	0	0	144	0	0	0	0	144
Norte	PA	Educação	0	0	0	23.845	30.349	54.194	0	54.194
Norte	RO	Educação	0	0	1.170	6.844	6.199	13.043	349	14.562
Norte	RR	Educação	0	0	0	5.524	4.058	9.582	0	9.582
Norte	TO	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	Educação	0	33	33	2.398	4.950	7.348	1.350	8.731
Nordeste	AL	Educação	0	205	205	3.409	6.512	9.921	1.701	11.827
Nordeste	BA	Educação	0	0	1.677	38.533	40.650	79.183	19.521	100.381
Nordeste	CE	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	CE	Educação	0	0	0	16.502	6.207	22.709	2.822	25.531
Nordeste	MA	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	MA	Educação	0	0	0	14.692	14.860	29.552	0	29.552
Nordeste	PB	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PB	Educação	0	0	0	8.972	12.710	21.682	25.363	47.045
Nordeste	PE	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PI	As. Social	0	1.325	1.325	1.701	3.933	5.634	0	6.959
Nordeste	PI	Educação	0	315	315	12.273	12.222	24.495	0	24.810
Nordeste	RN	Educação	0	15.050	15.050	58.402	32.738	91.140	7.120	113.310
Nordeste	SE	Educação	0	0	0	0	0	15.782	17.493	33.275
Sudeste	ES	Educação	0	0	0	30.111	0	30.111	0	30.111
Sudeste	MG	Educação	0	0	0	47.864	113.731	161.595	6.278	167.873
Sudeste	RJ	Educação	0	0	772	24.070	19.751	43.821	0	44.593
Sudeste	SP	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	PR	Educação	0	0	0	0	7.019	7.019	0	7.019
Sul	RS	Educação	0	452	452	33.446	26.595	60.041	1.161	61.654
Sul	SC	Educação	0	0	0	0	35.309	35.309	0	35.309
e. Oeste	DF	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	DF	Educação	0	0	0	14.997	15.220	30.217	0	30.217
e. Oeste	GO	As. Social	0	0	0	0	0	740	0	740
e. Oeste	GO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MS	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MS	Educação	0	0	0	11.668	0	11.668	0	11.668
e. Oeste	MT	As. Social	0	81	81	1.145	550	1.695	0	1.776
<b>TOTAL</b>			<b>0</b>	<b>17.461</b>	<b>21.224</b>	<b>372.012</b>	<b>417.470</b>	<b>806.004</b>	<b>114.525</b>	<b>941.753</b>

\* O Subtotal pode ser superior à soma das parcelas porque alguns respondentes declararam apenas o Subtotal, sem especificar o número de crianças por idade **exata**.

TABELA 3  
Redes municipais de creches e pré-escolas:  
Atendimento direto em horário parcial

Região	UF	Arca	N"de munic. abrang.	Número de crianças atendidas					Total
				0 - 1ano 11m	2a - 3a 11m	4a - 5a 11m	6a - 6a 11m	mais de 7 anos	
Norte	AC	Assist. Social	2	0	60	205	93	3	361
Norte	AC	Educação	3	115	751	1.763	1.268	112	4.009
Norte	AM	Assist. Social	4	0	610	1.148	1.000	680	3.438
Norte	AM	Educação	8	0	289	5.446	2.174	1.906	9.815
Norte	AP	Educação	3	0	0	322	206	0	528
Norte	PA	Assist. Social	5	0	695	1.462	449	0	2.606
Norte	PA	Educação	8	0	314	3.655	2.857	232	7.058
Norte	RO	Assist. Social	3	0	0	0	691	0	691
Norte	RO	Educação	6	65	104	2.346	3.067	0	5.582
Norte	RR	Educação	1	7	46	1.026	879	0	1.958
Norte	TO	Assist. Social	3	0	200	166	252	33	651
Norte	TO	Educação	7	0	50	972	2.574	124	3.720
Nordeste	AL	Assist. Social	4	0	0	0	0	0	0
Nordeste	AL	Educação	3	0	124	1.095	1.033	4.699	6.951
Nordeste	BA	Assist. Social	1	0	0	1.228	1.103	0	2331
Nordeste	BA	Educação	5	0	39	1.828	3.576	222	5.665
Nordeste	CE	Assist. Social	5	398	1.724	2.491	2.545	134	7.292
Nordeste	CE	Educação	3	0	0	0	0	0	0
Nordeste	MA	Assist. Social	2	0	350	1.310	420	0	2.080
Nordeste	MA	Educação	7	0	442	8.901	6.339	1.453	17.135
Nordeste	PB	Assist. Social	6	15	0	0	0	4.008	4.023
Nordeste	PB	Educação	7	0	67	6.164	1.850	2.559	10.640
Nordeste	PE	Assist. Social	1	0	0	337	119	0	456
Nordeste	PE	Educação	8	0	112	4.454	4.841	208	9.615
Nordeste	PI	Assist. Social	6	0	1.511	2.509	913	6	4.939
Nordeste	PI	Educação	4	0	73	5.030	4.151	47.884	57.138
Nordeste	RN	Assist. Social	6	0	240	373	138	49	800
Nordeste	RN	Educação	8	0	619	2.673	3.043	166	6.501
Nordeste	SE	Assist. Social	6	70	732	1.663	532	0	2.997
Nordeste	SE	Educação	10	0	1.177	7.225	4.823	6	13.231
Sudeste	ES	Assist. Social	1	0	0	0	0	0	0
Sudeste	ES	Educação	8	227	2.304	11.504	9.122	2	23.159
Sudeste	MG	Assist. Social	6	0	0	0	0	0	0
Sudeste	MG	Educação	10	0	0	8.797	21.095	26.119	56.011
Sudeste	RJ	Educação	8	0	817	7.075	1.289	1.692	10.873
Sudeste	SP	Assist. Social	8	7	4	3.805	3.029	0	6.845
Sudeste	SP	Educação	19	0	8.304	181.678	140.397	867	331.246
Sul	PR	Assist. Social	10	0	0	20	45	251	316
Sul	PR	Educação	7	0	41	2.931	12.010	14	14.996
Sul	RS	Assist. Social	5	0	0	0	1.150	610	1.760
Sul	RS	Educação	5	20	42	9.649	5.501	244	15.456
Sul	SC	Assist. Social	3	82	140	97	20	0	339
Sul	SC	Educação	8	148	980	7.589	5.868	31	14.616
e. Oeste	GO	Assist. Social	4	0	0	263	85	0	348
e. Oeste	GO	Educação	4	0	0	6.964	2.634	332	9.930
e. Oeste	MS	Assist. Social	5	0	48	208	87	2	345
e. Oeste	MS	Educação	10	0	1	2.317	1.878	76	4.272
e. Oeste	MT	Assist. Social	6	16	3.430	3.893	835	208	8.382
e. Oeste	MT	Educação	8	45	79	596	965	78	1.763
<b>TOTAL</b>				1.215	26.519	313.178	256.946	95.010	692.868

**TABELA 4****Redes estaduais de creches e pré-escolas:****Atendimento direto em horário integral**

Região	UF	Área	Número de criança? atendidas							TOTAL
			0 - 1 ano 11m	2a-3a 11m	Subtotal menos 4 anos *	4a-5a 11m	6a - 6a 11m	Subtotal 4 a 6 anos *	mais de 7 anos	
Norte	AC	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AM	As. Social	340	1.053	1.393	1.091	0	1.091	141	2.625
Norte	AM	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AP	As. Social	65	60	125	117	38	155	0	280
Norte	AP	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	PA	As. Social	68	176	244	269	159	428	0	672
Norte	PA	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	RO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	RR	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	AL	Educação	0	35	35	25	0	25	0	60
Nordeste	BA	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	CE	As. Social	354	523	877	195	87	282	0	1.159
Nordeste	CE	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	MA	As. Social	232	750	982	690	262	952	12	1.946
Nordeste	MA	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PB	As. Social	105	1.489	1.594	503	0	503	0	2.097
Nordeste	PB	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PE	As. Social	129	271	400	100	0	100	0	500
Nordeste	PI	As. Social	139	0	139	0	0	0	0	139
Nordeste	PI	Educação	0	26	26	0	0	0	0	26
Nordeste	RN	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	SE	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	ES	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	MG	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	RJ	Educação	0	0	127	0	0	0	0	127
Sudeste	SP	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	PR	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	RS	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	SC	Educação	302	520	822	480	140	620	0	1.442
e. Oeste	DF	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	DF	Educação	0	250	250	0	0	0	0	250
e. Oeste	GO	As. Social	925	2.333	3.258	0	0	1.592	0	4.850
e. Oeste	GO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MS	As. Social	374	674	1.048	440	294	734	0	1.782
e. Oeste	MS	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MT	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>			<b>3.033</b>	<b>8.160</b>	<b>11.320</b>	<b>3.910</b>	<b>980</b>	<b>6.482</b>	<b>153</b>	<b>17.955</b>

\* O Subtotal pode ser superior à soma das parcelas porque alguns respondentes declararam apenas o Subtotal, sem especificar o número de crianças por idade exata.

**TABELA 5**  
**Redes municipais de creches e pré-escolas:**  
**Atendimento direto em horário integral**

Região	UF	Área	Nº de munic. abrang.	Número de crianças atendidas					Total
				0 - 11m	12 a - 23m	24 a - 35m	36 a - 47m	48 a - 71m	
Norte	AC	Assist. Social	2	5	81	88	4	0	178
Norte	AC	Educação	3	0	0	0	0	0	0
Norte	AM	Assist. Social	4	0	99	643	134	1.253	2.129
Norte	AM	Educação	8	2	536	1.084	134	1.253	3.009
Norte	AP	Educação	3	0	0	652	590	0	1.242
Norte	PA	Assist. Social	5	0	860	475	297	0	1.632
Norte	PA	Educação	8	30	240	100	818	3.212	<b>4.400</b>
Norte	RO	Assist. Social	3	98	285	349	69	0	<b>801</b>
Norte	RO	Educação	6	130	473	480	147	7	1.237
Norte	RR	Educação	1	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	Assist. Social	3	29	184	134	83	0	430
Norte	TO	Educação	7	0	0	80	69	81	230
Nordeste	AL	Assist. Social	4	206	1.193	939	251	1	2.590
Nordeste	AL	Educação	3	15	31	29	8	378	<b>461</b>
Nordeste	BA	Assist. Social	1	0	155	0	0	0	155
Nordeste	BA	Educação	5	52	486	367	93	15	1.013
Nordeste	CE	Assist. Social	5	346	624	290	135	0	<b>1.395</b>
Nordeste	CE	Educação	3	0	0	0	0	0	0
Nordeste	MA	Assist. Social	2	40	130	730	30	0	930
Nordeste	MA	Educação	7	30	115	1.362	561	140	2.208
Nordeste	PB	Assist. Social	6	174	617	682	222	0	1.695
Nordeste	PB	Educação	7	595	857	1.051	180	0	2.683
Nordeste	PE	Assist. Social	1	462	776	829	456	0	2.523
Nordeste	PE	Educação	8	559	1.221	625	111	0	<b>2.516</b>
Nordeste	PI	Assist. Social	6	207	585	1.124	445	11	<b>2.372</b>
Nordeste	PI	Educação	4	41	25	366	193	2.363	<b>2.988</b>
Nordeste	RN	Assist. Social	6	0	1.709	2.188	787	0	<b>4.684</b>
Nordeste	RN	Educação	8	0	0	0	0	0	0
Nordeste	SE	Assist. Social	6	86	94	22	8	4	<b>214</b>
Nordeste	SE	Educação	10	236	268	0	0	0	504
Sudeste	ES	Assist. Social	1	103	241	223	52	0	<b>619</b>
Sudeste	ES	Educação	8	1.973	4.335	4.028	1.665	0	<b>12.001</b>
Sudeste	MG	Assist. Social	6	727	1.677	1.894	812	12	<b>5.122</b>
Sudeste	MG	Educação	10	239	807	940	376	0	2.362
Sudeste	RJ	Educação	8	88	951	1.022	94	0	2.155
Sudeste	SP	Assist. Social	8	2.345	3.235	2.397	991	0	8.968
Sudeste	SP	Educação	19	3.232	7.388	19.441	9.399	97	39.557
Sul	PR	Assist. Social	10	5.982	10.738	11.945	3.678	10	32.353
Sul	PR	Educação	7	0	0	0	0	0	0
Sul	RS	Assist. Social	5	1.128	1.873	2.388	705	0	6.094
Sul	RS	Educação	5	56	130	<b>122</b>	34	0	342
Sul	SC	Assist. Social	3	764	1.316	720	238	307	3.345
Sul	SC	Educação	8	1.611	4.467	2.672	282	1	9.033
e. Oeste	GO	Assist. Social	4	371	1.064	584	118	0	2.137
e. Oeste	GO	Educação	4	90	175	110	0	0	375
e. Oeste	MS	Assist. Social	5	133	378	446	150	1	<b>1.108</b>
e. Oeste	MS	Educação	10	625	652	703	81	0	<b>2.061</b>
e. Oeste	MT	Assist. Social	6	363	1.052	1.021	284	70	<b>2.790</b>
e. Oeste	MT	Educação	8	209	838	317	37	0	<b>1.401</b>
<b>TOTAL</b>				<b>23.382</b>	<b>52.961</b>	<b>65.662</b>	<b>24.521</b>	<b>9.216</b>	<b>176.042</b>



**TABELA 6**  
**Redes estaduais de creches e pré-escolas:**  
**Atendimento indireto em horário parcial**

Região	UF	Área	Número de crianças atendidas							Total
			0- lano 11m	2 a-3 <sup>a</sup> Um	Subtotal menos 4 anos *	4a - 5a 11m	6a - 6a 11m	Subtotal 4 a 6 anos *	mais de 7 anos	
Norte	AC	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AM	Educação	0	0	0	5.295	7.886	13.181	0	13.181
Norte	AM	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AP	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AP	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	PA	Educação	0	0	0	11.647	14.823	26.470	0	26.470
Norte	PA	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	RO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	RR	Educação	0	0	0	289	127	416	0	416
Norte	TO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	As. Social	0	557	557	133	0	133	0	690
Nordeste	AL	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	BA	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	CE	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	CE	As. Social	0	4.392	4.392	7.740	0	7.740	0	12.132
Nordeste	MA	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	MA	As. Social	0	74.292	74.292	0	0	0	0	74.292
Nordeste	PB	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PB	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PE	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PI	Educação	0	1,153	1.153	4.996	2.825	7.821	0	8.974
Nordeste	PI	As. Social	0	14.571	14.571	29.059	12.564	41.623	0	56.194
Nordeste	RN	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	SE	Educação	0	0	0	0	0	947	0	947
Sudeste	ES	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	MG	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	RJ	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	SP	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	PR	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	RS	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	SC	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	DF	Educação	0	0	0	3.161	1.639	4.800	0	4.800
e. Oeste	DF	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	GO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	GO	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MS	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MS	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MT	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>			0	94.965	94.965	62.320	39.864	103.131	0	198.096

\* O Subtotal pode ser superior à soma das parcelas porque alguns respondentes declararam apenas o Subtotal, sem especificar o número de crianças por idade exata.

TABELA 7  
Redes municipais de creches e pré-escolas:  
Atendimento indireto em horário parcial

Região	UF	Área	N° de munic. abrang.	Número de crianças atendidas					Total
				0 - 1 ano 11m	2a - 3a 11m	4a - 5a 11m	6a - 6a 11m	mais de 7 anos	
Norte	AC	Educação	3	0	60	205	93	3	361
Norte	AC	Assist. Social	2	66	60	205	93	3	<b>427</b>
Norte	AM	Educação	8	50	831	4.477	829	290	6.477
Norte	AM	Assist. Social	4	50	200	550	250	193	1.243
Norte	AP	Educação	3	0	20	356	301	0	677
Norte	PA	Educação	8	0	66	861	831	0	1.758
Norte	PA	Assist. Social	5	0	109	280	129	0	518
Norte	RO	Educação	6	1	132	1.217	2.535	0	3.885
Norte	RO	Assist. Social	3	0	0	0	0	0	0
Norte	RR	Educação	1	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	Educação	7	0	1	361	334	11	707
Norte	TO	Assist. Social	3	0	200	166	252	33	651
Nordeste	AL	Educação	3	0	0	36	51	582	669
Nordeste	AL	Assist. Social	4	0	0	0	0	0	0
Nordeste	BA	Educação	5	0	202	1.064	1.043	76	2.385
Nordeste	BA	Assist. Social	1	0	0	0	0	0	0
Nordeste	CE	Educação	3	0	1.043	9.786	3.755	1.203	15.787
Nordeste	CE	Assist. Social	5	10	2.094	1.381	684	79	4.248
Nordeste	MA	Educação	7	0	0	927	886	563	2.376
Nordeste	MA	Assist. Social	2	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PB	Educação	7	0	67	898	0	0	965
Nordeste	PB	Assist. Social	6	0	0	0	0	4.008	<b>4.008</b>
Nordeste	PE	Educação	8	45	34	15.410	2.749	38	18.276
Nordeste	PE	Assist. Social	1	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PI	Educação	4	0	69	1.787	993	6	2.855
Nordeste	PI	Assist. Social	6	0	290	1.185	311	0	<b>1.786</b>
Nordeste	RN	Educação	8	0	402	991	1.148	0	2.541
Nordeste	RN	Assist. Social	6	0	747	1.213	394	205	2.559
Nordeste	SE	Educação	10	0	472	2.940	1.914	76	<b>5.402</b>
Nordeste	SE	Assist. Social	6	0	12	63	34	0	109
Sudeste	ES	Educação	8	9	123	367	199	0	698
Sudeste	ES	Assist. Social	1	0	0	0	0	0	0
Sudeste	MG	Educação	10	2	56	1.252	7.491	474	9.275
Sudeste	MG	Assist. Social	6	102	691	2.726	2.271	884	6.674
Sudeste	RJ	Educação	8	0	0	423	0	0	423
Sudeste	SP	Educação	19	0	313	8.340	9.412	0	18.065
Sudeste	SP	Assist. Social	8	0	0	34	261	757	1.052
Sul	PR	Educação	7	0	0	0	0	0	0
Sul	PR	Assist. Social	10	25	54	125	197	165	566
Sul	RS	Educação	5	0	6	1	0	104	<b>111</b>
Sul	RS	Assist. Social	5	0	0	0	0	0	0
Sul	SC	Educação	8	142	302	2.029	711	0	3.184
Sul	SC	Assist. Social	3	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	GO	Educação	4	0	0	510	0	0	510
e. Oeste	GO	Assist. Social	4	0	0	114	23	0	<b>137</b>
e. Oeste	MS	Educação	10	0	1	999	524	60	1.584
e. Oeste	MS	Assist. Social	5	0	48	208	87	2	345
e. Oeste	MT	Educação	8	45	79	332	23	80	559
e. Oeste	MT	Assist. Social	6	12	32	42	17	0	103
<b>TOTAL</b>				<b>559</b>	<b>8.816</b>	<b>63.861</b>	<b>40.825</b>	<b>9.895</b>	<b>123.956</b>

**TABELA 8****Redes estaduais de creches e pré-escolas:  
Atendimento indireto em horário integral**

Região	UF	Área	Número de crianças atendidas							Total
			0 - lano 11m	2a-3a 11m	Subtotal menos 4 anos *	4a - 5a 11m	6a - 6a 11m	Subtotal 4 a 6 anos *	mais de 7 anos	
Norte	AC	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AM	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AM	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AP	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	AP	Educação	0	225	225	130	70	200	0	425
Norte	PA	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	PA	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	RO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	RR	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	As. Social	0	7.040	7.040	1.117	0	1.117	0	8.157
Norte	TO	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	AL	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	BA	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	CE	As. Social	721	5.157	5.878	9.097	0	9.097	0	14.975
Nordeste	CE	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	MA	As. Social	0	15.051	15.051	0	0	0	0	15.051
Nordeste	MA	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PB	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PB	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PE	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PI	As. Social	0	3.418	3.418	1.971	1.049	3.020	0	6.438
Nordeste	PI	Educação	0	53	53	133	57	190	0	243
Nordeste	RN	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Nordeste	SE	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	ES	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	MG	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	RJ	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	SP	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	PR	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	RS	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Sul	SC	Educação	3.200	7.412	10.612	10.351	0	10.351	0	20.963
e. Oeste	DF	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	DF	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	GO	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	GO	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MS	As. Social	212	399	611	298	196	494	0	1.105
e. Oeste	MS	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	MT	As. Social	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>			<b>4.133</b>	<b>38.755</b>	<b>42.888</b>	<b>23.097</b>	<b>1.372</b>	<b>24.469</b>	<b>0</b>	<b>67.357</b>

\* O Subtotal pode ser superior à soma das parcelas porque alguns respondentes declararam apenas o Subtotal, sem especificar o número de crianças por idade exata.

TABELA 9  
Redes municipais de creches e pré-escolas:  
Atendimento indireto em horário integral

Região	UF	Área	Nº de munic. abrang.	Número de crianças atendidas					Total
				0-1 ano 11m	2a-3a 11m	4a-5a 11m	6a-6a 11m	mais de 7 anos	
Norte	AC	Educação	3	0	0	0	0	0	0
Norte	AC	Assist. Social	2	9	3	12	6	34	64
Norte	AM	Educação	8	0	25	288	3	0	316
Norte	AM	Assist. Social	4	0	59	87	29	0	175
Norte	AP	Educação	3	0	0	0	0	0	0
Norte	PA	Educação	8	0	0	60	0	0	60
Norte	PA	Assist. Social	5	0	0	0	0	0	0
Norte	RO	Educação	6	0	297	138	71	7	513
Norte	RO	Assist. Social	3	17	52	56	17	0	142
Norte	RR	Educação	1	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	Educação	7	0	0	0	0	0	0
Norte	TO	Assist. Social	3	33	114	36	22	0	205
Nordeste	AL	Educação	3	15	31	29	8	378	461
Nordeste	AL	Assist. Social	4	86	331	163	32	0	612
Nordeste	BA	Educação	5	171	817	572	133	15	1.708
Nordeste	BA	Assist. Social	1	0	0	0	0	0	0
Nordeste	CE	Educação	3	252	35	100	36	0	423
Nordeste	CE	Assist. Social	5	20	0	0	0	0	20
Nordeste	MA	Educação	7	30	115	349	164	40	698
Nordeste	MA	Assist. Social	2	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PB	Educação	7	49	250	352	2	0	653
Nordeste	PB	Assist. Social	6	133	715	718	309	0	1.875
Nordeste	PE	Educação	8	99	317	0	0	0	416
Nordeste	PE	Assist. Social	1	0	0	0	0	0	0
Nordeste	PI	Educação	4	41	0	273	193	11	518
Nordeste	PI	Assist. Social	6	0	0	0	0	0	0
Nordeste	RN	Educação	8	0	0	0	0	0	0
Nordeste	RN	Assist. Social	6	0	0	0	0	0	0
Nordeste	SE	Educação	10	236	268	136	62	0	702
Nordeste	SE	Assist. Social	6	194	248	266	153	0	861
Sudeste	ES	Educação	8	1.164	1.782	1.287	402	0	4.635
Sudeste	ES	Assist. Social	1	10	30	20	10	0	70
Sudeste	MG	Educação	10	429	1.768	3.238	1.678	160	7.273
Sudeste	MG	Assist. Social	6	2.350	5.696	7.074	3.245	137	18.502
Sudeste	RJ	Educação	8	51	346	348	77	0	822
Sudeste	SP	Educação	19	1.175	804	1.804	510	0	4.293
Sudeste	SP	Assist. Social	8	951	1.931	2.158	914	651	6.605
Sul	PR	Educação	7	0	0	0	0	0	0
Sul	PR	Assist. Social	10	1.222	2.827	2.877	2.592	4.076	13.594
Sul	RS	Educação	5	32	105	426	215	0	778
Sul	RS	Assist. Social	5	213	374	710	229	0	1.526
Sul	SC	Educação	8	488	1.295	380	0	0	2.163
Sul	SC	Assist. Social	3	0	0	0	0	0	0
e. Oeste	GO	Educação	4	0	0	70	0	0	70
e. Oeste	GO	Assist. Social	4	45	164	186	92	99	586
e. Oeste	MS	Educação	10	187	315	368	36	48	954
e. Oeste	MS	Assist. Social	5	48	136	182	61	1	428
e. Oeste	MT	Educação	8	108	55	32	8	0	203
e. Oeste	MT	Assist. Social	6	30	599	685	155	0	1.469
<b>TOTAL</b>				<b>9.888</b>	<b>21.904</b>	25.480	<b>11.464</b>	5.657	74.393

# INTEGRAÇÃO DE PROGRAMAS DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS E ARTICULAÇÃO COM O ENSINO FUNDAMENTAL

270

Livia Maria Fraga Vieira

## Apresentação

O presente trabalho faz parte do projeto "Levantamento das informações sobre atendimento da criança de zero a seis anos", da Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC, sendo uma das atividades preparatórias do II Simpósio Nacional de Educação Infantil, que se realiza em novembro do corrente ano. Seminários Regionais de Educação Infantil constituíram-se, igualmente, como etapa preparatória do referido Simpósio, resultando no enriquecimento das informações sobre a situação do atendimento em creches, pré-escolas e classes de alfabetização no país, bem como na proposição de recomendações sobre diferentes aspectos da política de educação infantil brasileira.

Este relatório preliminar sintetiza as informações, as considerações e as recomendações coletadas em questionários e discussões ocorridas nos Seminários Regionais de Educação Infantil, referentes à:

- (a) integração entre programas de creches e pré-escolas e articulação com o ensino fundamental;
- (b) integração com programas de saúde e com universidades;
- (c) articulação com diferentes fóruns e;
- (d) situação do atendimento em classes de alfabetização no Brasil.

## A - Articulação entre programas de creches e pré-escolas

Com a nova Constituição Federal e a definição da Política Nacional de Educação Infantil (1993), creches e pré-escolas passaram a ser conceituadas como instituições da educação, de educação infantil. A criança de 0 a 6 anos, como sujeito de direitos - direito à educação.

Isso tem conseqüências fundamentais na organização da política de atendimento e na definição de estratégias visando à expansão, à melhoria e à garantia da qualidade social dos serviços voltados para crianças e famílias em creches e pré-escolas.

Referenciando-se nesse novo patamar de direitos sociais e na enorme diversidade e desigualdade existentes nesse atendimento no país - caracterização apresentada pela autora do tema Caracterização do atendimento da criança de 0 a 6 anos no Brasil - integrar programas de creches e pré-escolas tem sido um dos grandes desafios da educação infantil brasileira, nas diferentes instâncias de governo, pois creches e pré-escolas possuem trajetórias históricas específicas - diferentes e desiguais - que se entrecruzam, apenas, recentemente. Entrecruzando, portanto, "culturas" institucionais diferentes.

Grosso modo, as creches, como todos conhecem, surgem no campo da assistência social, só recentemente concebida como direito e como política pública, respondendo a problemas sociais diversos como o trabalho feminino, a mortalidade infantil, a desnutrição, o abandono, a pobreza.

A pré-escola ou o jardim de infância nasce na educação, visando a preparar a criança para o ensino fundamental, preocupando-se com a sua socialização e o seu aprimoramento intelectual.

As creches e pré-escolas que, nos últimos 20 anos, conheceram expressiva expansão em nosso país, diversificando iniciativas e público atingido, ainda se diferenciam pela vinculação institucional - assistência ou educação, e, às vezes, saúde -, localização, tipo de iniciativa (pública ou privada), público predominantemente atendido e faixa etária coberta, profissionais ou pessoal engajado, fontes e estratégias de financiamento.

Esforços no sentido de integrar creches nos sistemas de educação são visíveis a partir da Constituição de 88, mas sobretudo a partir desta década. As questões/problemas/desafios daí decorrentes vêm sendo tratados de acordo com as especificidades de cada experiência, de cada sistema educacional. No entanto, todas apontam para uma tendência, que é a melhoria da qualidade do cuidado e da educação nas creches.

Nesse processo, tem-se buscado enfrentar, entre outras, as seguintes questões:

Especialista em educação infantil. Assessora da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Doutoranda em Ciências da Educação pela Université René-Decartes/Paris V/Sorbone.

Os questionários foram enviados para instituições públicas das áreas de educação e assistência social dos estados e de 250 municípios brasileiros; secretarias estaduais de saúde, conselhos estaduais de educação, conselhos estaduais dos direitos da criança e do adolescente, para instituições de ensino superior, para organizações não-governamentais envolvidas com o financiamento, pesquisa, assessoria e atendimento em educação infantil.

- a escolaridade e a qualificação profissional dos educadores e professores, bem como a definição de carreiras;
- a adequação das propostas pedagógicas aos direitos fundamentais das crianças, profissionais e famílias, buscando integrar cuidado e educação;
- a adequação dos espaços físicos;
- os custos e as estratégias de financiamento dos programas;
- a articulação entre redes diretas e conveniadas, e entre estas e as pré-escolas, e o ensino fundamental;
- a política de conveniamento: critérios, supervisão, custos e fiscalização;
- a articulação com outras políticas e programas, tais como saúde e saneamento, abastecimento (alimentação), cultura, esportes, assistência;
- a coordenação da política e das ações: sabe-se da participação de diferentes instituições públicas e não-governamentais que atuam no atendimento, na assessoria, na capacitação e no financiamento. Coordenar e articular tais iniciativas - tendo como eixo a educação - é questão a ser enfrentada pelo poder público, conselhos de direitos e conselhos setoriais;
- a resposta à demanda: reorganização e reordenamento da oferta dos serviços, das faixas etárias atendidas, bem como sua expansão, referenciada em critérios de qualidade.

Frente a tais questões, que foram debatidas nos encontros regionais de educação infantil, que antecederam este Simpósio Nacional, é possível estabelecer recomendações aos sistemas de educação e demais parcerias, no sentido de avançar a integração de creches aos mesmos, no sentido de capacitá-los para a execução de políticas igualitárias no campo da educação infantil.

#### **A.1 - Articulação com o ensino fundamental**

Identificam-se dois grandes níveis onde é possível pensar propostas de articulação: (a) nível político-institucional e (b) nível pedagógico, ambos apontando para a inserção de creches e pré-escolas nos sistemas de educação, nas diferentes instâncias governamentais e exigindo abordagem integrada.

Nos encontros regionais de educação infantil, preparatórios para o Simpósio Nacional de Educação Infantil, essa questão foi debatida. Concluiu-se que, na atualidade, os conceitos modernos de alfabetização, a consideração dos ritmos diferenciados de aprendizagem, a consideração da criança e do educador como sujeitos que constroem conhecimento, num processo interativo, possibilitam avançar em processos de integração, educação infantil/educação fundamental, pois questionam as práticas tradicionais, seletivas e excludentes de escolarização. Considera-se que a educação deva ser contínua, sem rupturas, devendo-se evitar a "escolarização" nos processos educativos desenvolvidos na educação infantil (creches e pré-escolas).

Entretanto, a concepção da educação na pré-escola como preparatória para o ensino fundamental, permeia parte significativa das respostas analisadas, tanto dos órgãos governamentais como daqueles não-governamentais, figurando a pré-escola como preventiva ao fracasso escolar. A maioria das classes de alfabetização, existentes em 56% dos municípios respondentes não se articulam com o 1º grau; na verdade formam barreira de acesso para crianças consideradas não alfabetizadas.

#### **B - Articulação inter-setorial e com as universidades**

Partindo da definição básica que a política de educação infantil é uma política pública, que deve ser executada de forma integrada no conjunto das políticas sociais, é fundamental que se discutam e se avaliem instrumentos factíveis de integração intersetorial, envolvendo as áreas de:

- planejamento
- educação
- assistência
- saúde e saneamento
- abastecimento
- cultura
- esportes
- meio ambiente

Deve-se considerar igualmente a articulação com universidades e centros de pesquisa/ensino na produção de conhecimentos e avaliação de programas e políticas públicas, executadas por órgãos governamentais e não-governamentais.

Os dados levantados no presente trabalho mostram que 81% dos respondentes (total de 287) possuem articulação com os serviços de saúde, os quais na sua maioria estão integrados aos sistemas públicos de prestação de serviços, desenvolvendo ações básicas como vacinação, controle de crescimento e desenvolvimento, nutrição, controle de doenças respiratórias e infecciosas, vigilância sanitária.

Apesar de existirem programas que avançam na relação entre serviços de saúde e equipamentos de educação infantil - onde destacamos o Programa de Atenção à Saúde em Creches da Secretaria de Estado da Saúde da Bahia - é bastante diversificada a relação entre esses equipamentos públicos. A maioria dos respondentes declarou que as creches possuem supervisão periódica dos serviços de saúde mensal, trimestral ou semestral. Entretanto, não é possível afirmar se essa relação é parte de uma política claramente formulada pelas administrações municipais ou estaduais e se extensiva a todas as redes, as públicas e as conveniadas. Essa situação é mais precária quando se trata de relação creche conveniada-serviço de saúde, como se evidenciou

272

nos Seminários Regionais.

Além das ações constantes no questionário - tais como educação em saúde junto aos profissionais, junto aos pais, acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento, controle de doenças respiratórias e infecciosas, imunizações - acrescentam-se ações na área de saúde bucal e atendimento odontológico, saúde preventiva, oftalmológica e vigilância sanitária.

As 14 Secretarias Estaduais da Saúde que responderam ao questionário, declaram possuir programas para a criança de 0 a 6 anos e em todos os casos buscam articulação com outros parceiros. Entre os citados, encontram-se a Pastoral da Criança e outras ONG, órgãos da área da assistência e outros. Volto a destacar a experiência do Estado da Bahia, que avança na formulação de uma política clara nessa área, definindo atribuições e procedimentos que envolvem creches e famílias, unidades e distritos sanitários.

A articulação com universidades mostra-se, no entanto, mais insuficiente. Apenas 40% dos respondentes afirmam possuir relação com as mesmas. Nesse caso, desenvolvem projetos de ação, projetos de pesquisa (pouco citados), cursos, treinamento e oficinas, seminários ou debates, programas de capacitação, citados por dois respondentes, cursos de licenciatura, atendimento psicossocial, utilização de laboratório para exames parasitológicos, elaboração de documento de política estadual de educação infantil, estágio e assessorias/consultoria.

O crescimento da rede de creches no Brasil, subsidiadas com recursos públicos e de origem privada, se deu de forma desordenada e sem qualquer planejamento. Isto engendrou uma série de problemas relacionados à manutenção diária das creches, às condições da rede física (em geral inadequada para os objetivos da creche), à localização em relação a outros equipamentos e serviços sociais (saúde, educação, abastecimento etc), à contratação e qualificação do pessoal que aí trabalha. A própria construção da sua identidade como espaço sobretudo de educação, e não apenas assistencial, se viu comprometida neste processo.

Historicamente defendidas como meio de combate à mortalidade infantil, durante muito tempo as creches foram concebidas como "centros de puericultura" e como espaço de afirmação da clínica pediátrica. Estiveram inseridas numa proposta de medicalização, onde se atribuía papel fundamental aos médicos como diretores dos serviços, junto com enfermeiras, visitadoras, auxiliares, assistentes sociais. Integrou, no discurso dominante até a década de 70, uma "estratégia" de medicalização e moralização das relações familiares e, sobretudo, do par mãe-filho das classes populares, sob a iniciativa predominantemente particular de uma filantropia médico-assistencial, articulada na estrutura do poder local. (VIEIRA, 1987)

A "(des)medicalização" do espaço da creche fez parte das concepções que permearam as propostas e programas de extensão de cobertura da assistência social no Brasil, a partir de meados da década de 70. O "Projeto Casulo" da Legião Brasileira de Assistência - LBA é o exemplo mais significativo dessa nova tendência do atendimento em creches. Nessa nova concepção, a "participação da comunidade", entendida como trabalho voluntário dos beneficiados (os pobres) e "transferência de renda" dos ricos (doações, investimentos, participação financeira em projetos de atendimento) se tornou o princípio incitador para a mobilização de comunidades (leia-se mulheres organizadas nas periferias de grandes centros urbanos) para criar serviços e equipamentos sociais. O baixo custo de investimento e manutenção por parte do Estado era a garantia para aumentar rentabilidade social dos programas públicos: maior cobertura de assistidos a baixos custos econômicos.

Nesse processo, a qualidade dos serviços nas creches não foi preservada, nem no que respeita à educação, nem no que respeita aos cuidados (saúde, higiene etc).

Entretanto, pensar a saúde em creches atualmente não é propor, como antes, a medicalização de seu projeto assistencial e educacional. As ações de saúde em creches devem estar articuladas às ações básicas de saúde desenvolvidas (ou pouco desenvolvidas) na rede de serviços de saúde, atualmente em processo de municipalização. Para tanto, é igualmente necessário que o pessoal da saúde e das creches esteja capacitado para essa tarefa.

Embora se tenha conhecimento de experiências que articulam a saúde e a educação na creche, elas ainda são pontuais, sendo que a produção de material nessa área é, também, bastante dispersa e insuficiente.

## **e - Conselhos e fóruns**

Sessenta e sete por cento dos respondentes (total de 285) afirmaram possuir algum mecanismo de articulação em forma de fórum ou conselho, no trato das questões relativas ao atendimento e à defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Na maioria desses casos, essa articulação é realizada pelos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, seguida pelos Conselhos Municipais de Assistência Social, de Educação e de Saúde. Entretanto, esses primeiros conselhos debruçam-se acima de tudo sobre questões relativas às crianças e jovens em situação de risco social e pessoal. Foram poucos os que declararam possuir ações específicas voltadas para educação infantil - creches.

Poucos, igualmente, foram os respondentes que declararam possuir fóruns ou comissões organizadas para tratar especificamente da educação infantil - Belo Horizonte, Betim, Campo Grande/Mato Grosso do Sul, Ceará, Santa Catarina, Niterói e Londrina. Essas comissões integram órgãos públicos e não-governamentais. Essas articulações são importantes, pois refletem o compromisso dos governos com tal política e, mais que isso, mostram que a educação infantil é questão de governo, merecedora de atenção e de adequada coordenação, condições para que se otimizem recursos e resultados com qualidade social.

## **Recomendações gerais**

1. Os sistemas de educação em todas as instâncias de governo devem assumir funções e responsabilidades com a educação da criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, segundo diretrizes da política nacional de educação infantil, acompanhando a legislação em vigor.
2. A política de educação infantil é uma política pública que deve ser planejada e implementada de forma integrada com as áreas de educação, assistência social, saúde, abastecimento, cultura e esportes, devendo-se avançar, para que a coordenação esteja a cargo dos órgãos educacionais.

## **Adequação do atendimento e das políticas**

1. Os sistemas de educação, em parceria com outros setores, organizações não-governamentais e universidades, devem buscar realizar diagnósticos sobre a situação da educação infantil que visem a:
  - ampliar e sistematizar os conhecimentos sobre o atendimento nos estados e municípios;
  - ampliar e sistematizar os conhecimentos sobre a demanda por creches e pré-escolas;
  - subsidiar as necessárias adequações do atendimento e correção de distorções que geram desigualdades regionais, sociais e raciais. Essas adequações devem incluir as seguintes questões, entre outras:
    - faixa etária
    - espaços físicos
    - localização
    - profissionais (denominação, salários, carreira, escolaridade, qualificação profissional)
    - tempo de atendimento ou de permanência da criança nos equipamentos, garantindo os fins sociais das creches e pré-escolas, adequados às necessidades das crianças e famílias, considerando, portanto, a inserção da mulher no mercado de trabalho e as faixas de renda da população a ser atendida
    - supervisão e acompanhamento
2. Os sistemas de educação, em parceria com outras áreas e com universidades, devem promover o acompanhamento, estudos e avaliação de experiências - problemas e desafios - de integração de creches diretas e conveniadas na área da educação.
3. Nas diferentes instâncias de governo, deve-se envidar esforços no sentido de instituir fóruns permanentes e formalizados, entre as áreas da política social - planejamento, educação, assistência social, saúde, abastecimento, cultura e esportes - que visem integrar as ações de planejamento, execução, financiamento e avaliação de programas voltados para a expansão e a melhoria da qualidade social de creches e pré-escolas. Importante avançar no sentido de que tais iniciativas sejam coordenadas pelos órgãos da educação.

## **Recursos Humanos**

1. Os sistemas de educação, em parceria com outros setores, ONG e universidades, devem elaborar e implementar programas de formação regular e em serviço, voltados para os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, diretas e conveniadas.



2. Os sistemas de educação, nas diferentes instâncias de governo, devem implantar e capacitar equipes gestoras de política de educação infantil. Em parceria, devem elaborar e implementar programas de capacitação continuada dessas equipes, incluindo nesses programas as equipes de diferentes setores e áreas envolvidas no atendimento à criança de 0 a 6 anos (assistência, saúde, conselhos e direitos e conselhos tutelares, conselhos de assistência social, conselhos de educação etc)

### **Concepções e propostas pedagógicas**

1. Na elaboração e implementação de suas propostas pedagógicas, em parceria com outros setores, os sistemas de educação devem abranger a educação da criança de 0 a 6 anos, buscando articulação e continuidade com o ensino fundamental.
2. Os sistemas de educação devem envidar esforços no sentido de rever concepções e práticas tradicionais e excludentes de alfabetização e de escola fundamental.

### **Convênios**

Estados e municípios devem regulamentar, segundo parâmetros nacionais básicos, a política de conveniamento na educação infantil, definindo claramente os compromissos do poder público e da entidade conveniente relacionados à qualidade do atendimento e aos direitos da criança, das famílias e dos profissionais.

A garantia de um padrão básico de qualidade no atendimento à criança de 0 a 6 anos requer a normatização de diversos aspectos ligados ao funcionamento das instituições infantis, que contemplem compromissos do poder público e de outros parceiros - executores e financiadores, governamentais e não-governamentais - parâmetros básicos de custos, critérios e exigências para criação e organização de unidades de educação infantil.

### **Financiamento**

1. União, estados e municípios devem garantir mecanismos e fontes de financiamento para ampliação e melhoria de qualidade de instituições da educação infantil, coordenando estratégias diferenciadas de financiamento.
2. A Fundação de Assistência ao Educando deve estender seus programas e recursos para atendimento às creches e pré-escolas, integradas aos sistemas de educação.
3. Os planos de assistência social, nas diferentes instâncias, devem ser elaborados e implementados de forma integrada com a área da educação.
4. Os recursos da assistência social destinados às creches devem ser garantidos e integrados aos programas de educação infantil da União, estados e municípios.

### **Conselhos**

1. Conselhos de direitos e de áreas devem elaborar planos e políticas que visem garantia dos direitos das crianças, observando legislação nacional que se refere à educação infantil, contribuindo para a regulamentação do atendimento na área, nos aspectos de criação e funcionamento dos equipamentos, formação dos profissionais, compromissos do poder público e organizações não-governamentais envolvidas com critérios de qualidade que respeitem direitos fundamentais de crianças, famílias e profissionais.

### **D - Classes de Alfabetização**

As informações coletadas sobre as classes de alfabetização revelam um quadro preocupante, que já vem sendo evidenciado em estudos e pesquisas recentes sobre mecanismos de exclusão e seletividade precocemente vividos pelas crianças, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do país.

Rosemberg (1995 e 1996), Barreto (1996), Dias e Loiola (1993) mostram que contingente significativo de crianças na faixa de idade de 6 a 13 anos encontram-se retidas nas pré-escolas ou classes de alfabetização, submetidas a sistemas de avaliação reprobatórios, à seriação e à lógica das precedências presentes no ensino fundamental obrigatório. Assim, o fracasso escolar, inaceitável no ensino fundamental, começaria a ser vivido precocemente nas instituições de educação infantil, penalizando sobretudo crianças pobres e negras. Rosemberg (1996) considera essa situação como "morte educacional brasileira mostrando, com os autores acima referidos, a existência de expressivo número de crianças com mais de 7 anos frequentando creches,

pré-escolas e classes de alfabetização, vinculadas tanto aos sistemas públicos como àqueles de iniciativa não-governamental. Evidencia, ademais, que essa participação atinge patamares inquietantes no Norte e Nordeste, discriminando sobretudo crianças negras.

Barreto mostra que, segundo dados do Censo Educacional de 1993 (SEEC/MEC), 11,1% das crianças matriculadas na pré-escola no Brasil tinham mais de 6 anos. Em 1995, 27% das crianças freqüentando classes de alfabetização possuíam 7 anos ou mais. Nesse mesmo ano, 26% das crianças com mais de 7 anos que freqüentaram classes de alfabetização no país, estavam na Região Norte; 61% estavam na Região Nordeste. Segundo Barreto, o fenômeno é preocupante, pois ao reter crianças, em idade de freqüentar o ensino fundamental, na pré-escola ou classe de alfabetização, (a) fere os preceitos legais relativos ao direito de acesso àquele grau de ensino obrigatório; (b) atinge a população já discriminada social e economicamente; (c) impede que as vagas ocupadas por crianças de 7 anos ou mais o sejam por aquelas na faixa de idade própria à educação infantil, não-obrigatória.

Com efeito, os dados coletados no presente levantamento reforçam essa evidência, quando se buscou conhecer os critérios de acesso tanto às classes de alfabetização, como ao ensino fundamental, inquirindo-se também sobre a existência ou não de critérios de aprovação ou retenção nessas classes.

Chama atenção o fato de 15,3% dos respondentes (total de 98) acrescentarem, além da idade, a necessidade de que a criança apresente "prontidão para a leitura e a escrita", como critério para aceder à classe de alfabetização, estando esta situada tanto na pré-escola, como no ensino fundamental.

Essa situação também foi encontrada quando se apurou as respostas das entidades não-governamentais que atendem em classes de alfabetização.

As práticas de alfabetização são diversificadas. A pesquisa realizada no Ceará aqui citada, coordenada por Dias e Loiola, mostrou que a perspectiva construtivista - na linha da psicogênese da leitura e da escrita -, embora aparentemente difundida na rede de ensino daquele estado, possui entendimentos diversificados, resultando em equívocos recorrentes na prática da educação nessas classes.

Reforçando evidências já apontadas, a repetência e a avaliação reprobatória estão presentes na educação infantil, quando se verifica que 36,7% dos respondentes afirmam que reprovam na classe de alfabetização, segundo critérios de aproveitamento e conceitos de sistemas de avaliação bimestrais, segundo condições da criança de "dominar" a leitura e a escrita.

Preocupante, ainda, é o fato de que tais critérios estão, atualmente, condicionando o direito de acesso das crianças ao ensino fundamental na idade própria. Dos respondentes, 35,7% afirmam que a criança deve estar "apta" à leitura e à escrita para freqüentar a 1ª série do ensino fundamental. Em alguns casos, exige-se, no ato da matrícula, certificado de conclusão da classe de alfabetização.

Essa situação de exclusão foi observada sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, mas, também, em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro e da Região Centro-Oeste.

Os objetivos das classes de alfabetização revelam igualmente tendência a enfatizar o caráter preparatório da pré-escola, embora se observe a presença de diferenciados conceitos de alfabetização, ora como prontidão, ora como processo contínuo, ocorrendo sem interrupções.

### **Conceituação**

A análise dos questionários aponta, também, para problemas sérios de conceituação das classes de alfabetização: não há um conceito que unifique o entendimento da mesma. O MEC define classes de alfabetização como "conjunto de alunos que são reunidos em sala de aula para a aprendizagem da leitura e da escrita, durante um semestre ou ano letivo, que não sejam alunos do 1º grau".

Embora possa ser situada no campo da educação infantil, integra-se ora na pré-escola, ora na creche, ora no ensino fundamental, quando este organiza as primeiras séries em ciclos.

Os respondentes, ao informarem os números do atendimento, preencheram os campos de faixa etária de menos de 6 anos a mais de 9 anos. Ao responderem sobre critério de entrada na classe de alfabetização, foram quase unânimes ao adotarem o critério de idade - crianças de 5, 6 ou 7 anos. Na região Norte e em alguns municípios da Região Nordeste, encontramos a definição da faixa etária de 6 a 13 anos como critério para aceder à classe de alfabetização.

### **Dispositivos legais**

É significativo o número de situações em que a classe de alfabetização é regulamentada por resolução, parecer de secretarias de educação estaduais ou municipais ou por conselhos estaduais de educação.

## Recomendações

O II Simpósio Nacional de Educação Infantil e o Ministério da Educação devem se posicionar firmemente no sentido de reiterar o direito de acesso ao ensino fundamental das crianças em idade própria, segundo legislação nacional em vigor, garantindo ainda o caráter não-compulsório da frequência a creches e pré-escolas.

É urgente que se invista em pesquisas e estudos que visem a apurar a situação de discriminação existente nesse fenômeno recente da educação brasileira, as condições do seu surgimento, e que se orientem medidas e políticas que busquem erradicar essa situação.

## Bibliografia

- BARRETO, Angela M. Rabelo F. *A retenção das crianças de 7 anos ou mais na pré-escola e classes de alfabetização: um problema a se enfrentar*. Brasília: COEDI/MEC, 1995. (nota técnica)
- DIAS, Ana Maria Iório; LOIOLA, Francisco A. (org.). *A questão da pré-escola no Ceará: a classe de alfabetização*. Fortaleza: AMECE/UNICEF/UFC, dezembro 1993. (relatório de pesquisa)
- ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P. *Educação infantil e raça*. São Paulo: artigo apresentado na Reunião Anual da ANPED, 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n° 96, fevereiro 1996.
- VIEIRA, Lívia M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n° 67, novembro/1988.

273

Em alguns municípios e organizações não-governamentais observou-se a presença de seriação na pré-escola, sugerindo que, para aceder à classe de alfabetização (ora 3º período, ora ciclo no 1º grau), a criança deveria passar pelos 1º e 2º períodos da pré-escola.

Pesquisa realizada no Ceará mostrou que a classe de alfabetização surge como demanda de famílias e de professores das redes públicas de ensino, junto aos sistemas públicos de educação, pois constatava-se que o sistema privado adotava exigência pedagógica explícita de alfabetização na pré-escola como critério para entrada no 1º grau, adotando inclusive o sistema seletivo do conhecido "vestibulinho". "Se a criança da rede privada se alfabetiza na pré-escola, por que não acontece o mesmo com a criança que frequenta a rede pública?", parece ser a questão imposta por famílias e professores.

### Classes de Alfabetização

Matrícula inicial por idade e dependência administrativa nos municípios mais populosos de cada unidade da federação - 1995

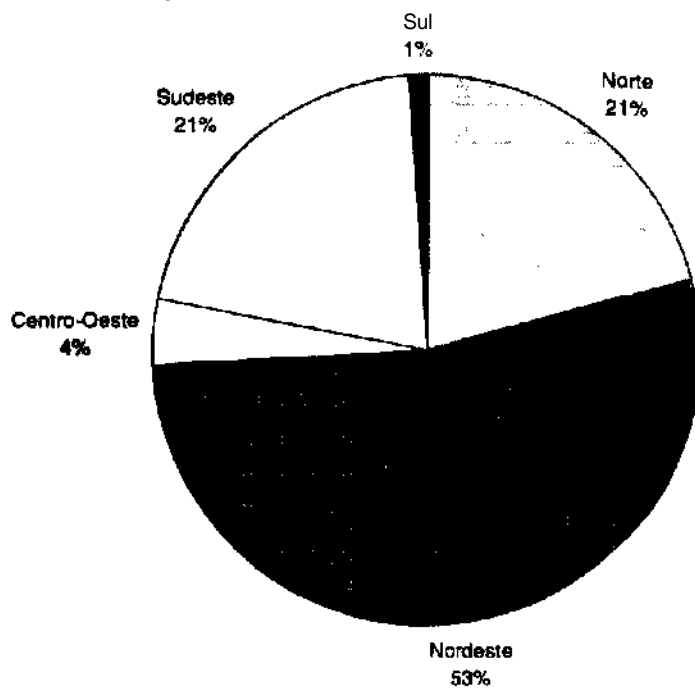
Região e UF	Matrículas por idade						Dep. Administrativa		Nº de munic.
	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	mais de 7 anos	Total	Municipal	Estadual	
<b>Brasil</b>	<b>7.047</b>	<b>98.987</b>	<b>685.673</b>	<b>159.160</b>	<b>133.401</b>	<b>1.084.268</b>	<b>484.428</b>	<b>275.423</b>	<b>250</b>
<b>Norte</b>	<b>921</b>	<b>8.296</b>	<b>69.305</b>	<b>27.142</b>	<b>34.102</b>	<b>139.766</b>	<b>48.191</b>	<b>67.442</b>	<b>47</b>
AC	51	754	3.055	305	18	<b>4.183</b>	1.085	2.007	4
AM		1779*	22.203	16.044	19.862	<b>59.888</b>	20.027	34.483	10
RR	44	271	2.985	97	-	<b>3.397</b>	907	2.133	1
PA	617	2.973	20.529	9.330	13.904	<b>47.353</b>	19.548	14.568	10
AP	<b>5</b>	390	5.742	22	-	<b>6.159</b>	983	4.517	3
TO	91	957	3.431	913	127	<b>5.519</b>	1.767	2.714	9
RO	113	1.172	11.360	431	191	<b>13.267</b>	3.874	7.020	10
<b>Nordeste</b>	<b>2.544</b>	<b>33.858</b>	<b>182.813</b>	<b>74.258</b>	<b>81.383</b>	<b>374.856</b>	<b>131.838</b>	<b>95.523</b>	<b>90</b>
MA	822	3.384	26.341	6.591	5.864	<b>43.002</b>	18.235	<b>9.117</b>	10
PI	72	1.726	15.716	4.959	4.943	<b>27.416</b>	9.537	9.075	10
CE	401	6.913	35.687	23.167	31.403	<b>97.571</b>	32.386	21.197	10
RN	177	3.676	11.413	1.902	789	<b>17.957</b>	3.194	5.192	10
PB	185	3.323	18.626	11.594	15.643	<b>49.371</b>	22.673	12.920	10
PE	598	8.875	39.305	13.394	4.429	<b>66.601</b>	17.099	23.115	10
AL	170	2.003	10.214	2.451	1.613	<b>16.451</b>	4.173	4.099	<b>10</b>
SE	119	828	10.013	1.026	279	<b>12.265</b>	4.670	3.436	10
BA			15.498	<b>9.174</b>	16.420	<b>44.222</b>	19.871	7.372	10
		3130*							
<b>Sudeste</b>	<b>1.921</b>	<b>31.329</b>	<b>339.108</b>	<b>47.777</b>	<b>13318</b>	<b>433.453</b>	<b>264.176</b>	<b>66.290</b>	<b>53</b>
ES	529	4.274	20.673	750	138	<b>26364</b>	10.126	9.539	10
MG	63	4.573	53.402	4.262		<b>62300</b>	22.816	21.991	<b>10</b>
RJ	1.329	22.482	81.510	33.380	13.177	<b>151.878</b>	73.652	34.512	10
SP			183.523	9.385	3	<b>192.911</b>	157.582	248	23
<b>Sul</b>	<b>674</b>	<b>13.873</b>	<b>37.988</b>	<b>2.384</b>	<b>626</b>	<b>55.545</b>	<b>23.698</b>	<b>9.987</b>	<b>30</b>
PR	654	12.644	17.570	596	262	<b>31.726</b>	14.422	2.804	10
SC	20	1.229	20.418	1.788	364	<b>23.819</b>	9.276	7.183	10
RS									10
<b>e. Oeste</b>	<b>987</b>	<b>11.631</b>	<b>56.459</b>	<b>7.599</b>	<b>3.972</b>	<b>80.648</b>	<b>16.525</b>	<b>36.181</b>	<b>30</b>
DF	90	3.116	18.616	485	33	<b>22340</b>		13.553	-
GO	580	5.893	18.084	5.757	3.602	<b>33.916</b>	8.774	14.068	10
MT	317	2.541	11.234	1.263	316	<b>15.671</b>	4.983	5.956	10
MS		81	8.525	94	21	<b>8.721</b>	2.768	2.604	10

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC (tabulação especial).

Nota: Os dados referem-se aos 250 municípios incluídos na amostra do diagnóstico realizado pela SEF/DPE/COEDI.

\* Menos de 6 anos.

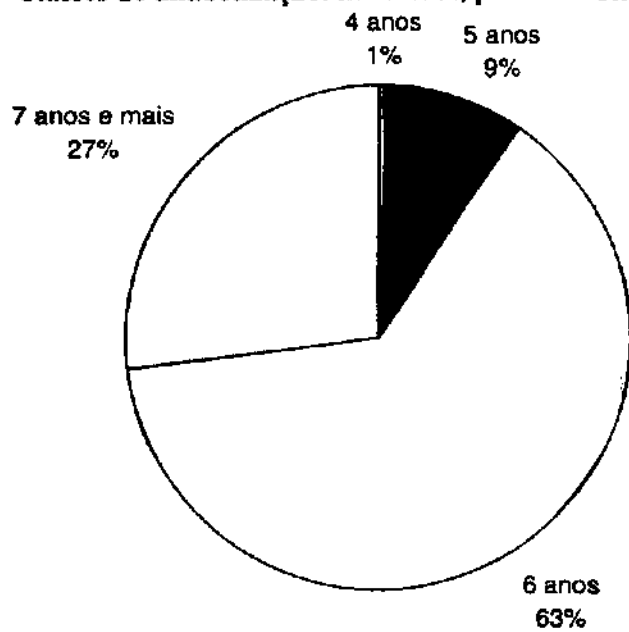
**Classes de alfabetização: matrícula de alunos de 7 anos e mais, por grandes regiões -1995**



MEC/SEDIAE/SEEC

Fonte:

**Classes de alfabetização: matrícula, por faixa etária - Brasil - 1995**



MEC/SEDIAE/SEEC

Fonte:

# PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Vitória Líbia Barreto de Faria

## Apresentação

O trabalho pretende retratar a situação das propostas pedagógicas de educação infantil no Brasil. Está organizado em quatro partes, procurando, em cada uma delas, responder, com os dados levantados, às seguintes questões:

- Em que contexto histórico as propostas pedagógicas estão sendo construídas?
- O que os questionários, as discussões durante os seminários, os relatórios regionais e as próprias propostas enviadas nos mostram acerca dos conteúdos das propostas pedagógicas?
- O que foi possível conhecer a respeito da implementação dessas propostas?
- Como todos nós, sujeitos históricos, participantes deste evento, envolvidos direta ou indiretamente com as propostas de educação infantil podemos dar continuidade a esse processo?

## I. Como foram levantados os dados sobre propostas pedagógicas aqui apresentados?

O diagnóstico desenvolvido a respeito de propostas pedagógicas teve como fonte os dados levantados durante os seminários regionais, os relatórios das discussões realizadas durante este seminário, os questionários respondidos e as propostas pedagógicas encaminhadas pelos órgãos e instituições.

Durante o trabalho de organização e tratamento dos dados, evidenciou-se a pluralidade de propostas de educação infantil decorrentes de características regionais, investimentos diferenciados por parte do poder público, tipo de instituição que atende a criança, período de atendimento, possibilidades de recursos humanos, maior ou menor acesso a bens culturais, entre outros.

A constatação dessa pluralidade leva-nos a refletir sobre a responsabilidade e competência de cada instância administrativa, nessa difícil tarefa de construir propostas pedagógicas que venham representar avanços significativos para a qualidade da educação infantil em nosso país.

A multiplicidade de perspectivas, a heterogeneidade das propostas pedagógicas, a diversidade de concepções, as formas diferenciadas de encaminhamento das ações no cotidiano da educação infantil, tratadas neste trabalho, aparecem em outros estudos da área, especialmente no trabalho desenvolvido pelo MEC/COEDI, em 1995, *"propostas pedagógicas e currículo de Educação Infantil: um diagnóstico nacional e a construção de uma metodologia de análise."* Nesse estudo, foram analisados os documentos de propostas pedagógicas de todos os estados e capitais brasileiras, além de terem sido levantados e analisados dados da implementação dessas propostas em alguns estados e municípios.

A metodologia de análise de propostas pedagógicas, produto do referido estudo, foi utilizada para subsidiar este trabalho.

Entende-se que o presente diagnóstico, por um lado, amplia os dados levantados e analisados pelo MEC em 1995, uma vez que incide sobre um universo mais amplo e, por outro, reforça os resultados a que se chegou na medida em que os confirma em grande parte.

Cabe ressaltar, ainda, os limites do diagnóstico, ora desenvolvido. Um deles diz respeito ao fato de se ter acesso apenas ao discurso falado e escrito, uma vez que não foi possível o levantamento de dados nos locais onde estas propostas estão sendo implementadas. O outro decorre da própria definição do universo pesquisado. Ao se optar pela investigação de propostas pedagógicas das cidades mais populosas do país, deixou-se de lado a realidade dos pequenos centros, alguns muito poucos beneficiados pelo acesso aos bens culturais do mundo letrado. Certamente, um diagnóstico desses locais teria ampliado sobremaneira as nossas reflexões e trazido novos desafios para a educação infantil no enfrentamento dessa pluralidade.

## II. Em que contexto histórico essas propostas estão sendo construídas?

Quando faço essa pergunta, quero refletir um pouco sobre como chegamos até aqui. A verdade é que, no ano de 1996, temos um país onde praticamente todas as secretarias estaduais de educação e todas as secretarias municipais de educação das capitais possuem propostas pedagógicas para a pré-escola e, em alguns casos, também para creches. Constatamos, também, que a grande maioria dos municípios mais populosos de cada estado possui suas propostas para educação das crianças de 4 a 6 anos e, em alguns casos, para a criança de

<sup>275</sup> Especialista em Educação Infantil. Mestre em Educação pela UFMG.

O a 6 anos. Os dados nos mostraram, além disso, que, das secretarias estaduais e municipais ligadas à área de assistência, algumas já possuem ou estão em processo de elaboração de suas propostas, ou envolvidas em ações conjuntas com outras secretarias. Sabemos que as creches e pré-escolas ligadas às universidades possuem propostas pedagógicas que buscam integrar o trabalho nessas duas instâncias. Verificamos, finalmente, a preocupação de algumas ONG em elaborar suas próprias propostas ou tentar adaptar aquelas de outras instituições.

Na verdade, para chegarmos até aqui, percorremos uma grande caminhada, cheia de obstáculos, surpresas, avanços e recuos, lutas e buscas que vêm ocorrendo no interior das escolas e creches, nos movimentos sociais, nas instâncias produtoras de conhecimento acadêmico, nos sistemas de ensino e de assistência e nos fóruns de definição das políticas públicas.

Quero refletir sobre o fato de que, imprimir um caráter pedagógico à pré-escola, que era um sonho de poucos no final da década de 70, vem se transformando em realidade, num curto tempo histórico de não mais de 20 anos.

É importante, também, que a nossa reflexão nos leve a lembrar que a trilha percorrida pelo atendimento à criança pequena não se inicia no final da década de 70. Ali, ela apenas se bifurca claramente entre o cuidar e o educar. Até aquele momento, a preocupação com a elaboração de propostas pedagógicas para educação infantil era muito fluida, uma vez que a prática corrente era eminentemente assistencial.

Estou rememorando esses fatos no intuito de compreendermos as marcas dessa caminhada nas propostas pedagógicas atuais, objeto precípuo desta apresentação.

Nesse sentido, faz-se necessário, nesta breve reconstituição histórica, demarcarmos a última década como extremamente promissora para a educação infantil, principalmente no que se refere aos avanços trazidos pela Constituição de 1988 e a definição de uma Política Nacional de Educação Infantil (1994).

Entretanto, a consciência desses avanços não pode obnubilar o longo caminho que ainda necessita ser percorrido para que a educação infantil construa uma identidade pedagógica.

É importante, no entanto, que se estabeleçam relações entre as conquistas atuais e a trajetória anterior. As propostas pedagógicas de creches são muito recentes visto que, em sua grande maioria, foram elaboradas a partir de 1994, e muitas encontram-se, ainda, em processo de elaboração. Esse fato novo e promissor, que representa um significativo avanço para a educação infantil em nosso país, reveste-se de maior relevância ao se refletir sobre o envolvimento de algumas secretarias da área de assistência, para as quais essa questão, ainda bem recentemente, não se colocava. Entende-se que esse fenômeno encontra-se intrinsecamente ligado ao avanço da produção científica nessa área e às conquistas efetivas ocorridas nos últimos anos, cujo expoente maior é, sem dúvida, a definição de uma Política Nacional de Educação Infantil (1994). Grande parte dos documentos assinala que as propostas pedagógicas surgem como uma necessidade real para o desenvolvimento do trabalho, no atual estágio em que se encontra.

No que diz respeito às propostas pedagógicas de pré-escola, essas, em sua quase totalidade, foram elaboradas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, na década de 90, embora muitas delas possuíssem propostas anteriores.

A análise desses dados traz duas conotações distintas: uma primeira diz respeito ao fato de a elaboração de uma nova proposta se colocar como uma necessidade, por parte do sistema de ensino, de atualização, sistematização e organização da prática pedagógica, com as decorrentes orientações para o desenvolvimento do trabalho nas unidades. Entretanto, uma segunda conotação se coloca, trazendo motivo de preocupação. Essa diz respeito às descontinuidades administrativas. É bastante evidente o fato de que, a cada nova administração estadual ou municipal, deve-se elaborar uma nova proposta, por vezes não se levando em consideração o processo em andamento no estado ou município, os avanços do trabalho nas unidades, o conhecimento acumulado pelos educadores e os investimentos públicos aplicados anteriormente.

Os questionários trazem indicativos surpreendentes sobre essa questão, mostrando que muitos dos documentos foram elaborados sem o conhecimento dos anteriores, sendo comum não se conhecerem as datas de publicação e/ou edição da proposta precedente.

Ao se analisarem os motivos apontados para a elaboração de um novo documento, percebe-se que eles apontam mais para a necessidade de discussões, reflexões, revisões e reformulações do que para elaboração de um novo documento.

Embora os questionários afirmem que houve participação dos educadores na elaboração das novas propostas, a grande maioria deles apresenta apenas mecanismos de transmissão e divulgação desses documentos. Esses, na verdade, dizem respeito muito mais a estratégias de implantação.

Contudo, foram evidenciadas situações de construção coletiva, em que essas propostas surgem como síntese das ações pedagógicas em desenvolvimento. Essas novas propostas, em alguns casos, são elaboradas a partir

de diagnósticos e outras pesquisas realizadas, de discussões com os educadores sobre a escola que desejam ou através de levantamentos das práticas existentes na rede, partindo de relatos de experiências, enquetes e fóruns de discussão, envolvendo diversos segmentos: técnicos da secretaria, direção, supervisão, orientação, professores e outros profissionais da escola. Verifica-se, em alguns casos, o envolvimento de comissões multidisciplinares, compostas por psicólogos, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, pedagogos, entre outros. O envolvimento dos pais, da comunidade, das instituições de ensino superior e de segmentos da sociedade civil, organizados em sindicatos e associações, também já começa a aparecer em algumas propostas.

### **III. O que os questionários, as discussões durante os seminários, os relatórios regionais e as próprias propostas enviadas nos mostram acerca do conteúdo dessas propostas?**

As diversas funções assumidas historicamente pela educação infantil convivem num cenário multifacetado, marcado pela pluralidade de perspectivas, que se revela claramente nas concepções existentes, a respeito de infância, aprendizagem e desenvolvimento, explicitadas nas propostas.

Entretanto, existem tendências bem marcadas que se evidenciaram desde os títulos dos documentos, até o tratamento dado à alfabetização, passando pela estrutura do documento, diretrizes fornecidas, idéias que perpassam algumas respostas, forma de organizar o currículo e metodologia utilizada no trabalho junto às crianças. Essas tendências atualizam, no presente, as funções assumidas pela educação infantil no seu percurso histórico.

A tendência majoritária é aquela que coloca ênfase numa perspectiva escolarizante. Nesse caso, mesmo se tratando de creches, são fornecidas poucas orientações para atividades ligadas aos cuidados com a criança. Assim, reforça-se a "teoria da curvatura da vara", aqui utilizada para demonstrar como, buscando o afastamento de uma perspectiva assistencialista, caiu-se no extremo oposto. Os títulos dados a esses documentos já permitem antever seu conteúdo escolarizado. Como exemplo, podemos citar: currículo de educação infantil, proposta de ensino, relação de conteúdos programáticos, entre outros.

Em geral, essas propostas se organizam a partir de uma fundamentação teórica, seguida de um esquema curricular que, na maioria das vezes, é constituído de objetivos, conteúdos e metodologia.

Por vezes, introduzem outros capítulos, mas com a mesma conotação: organização didática, conteúdos/habilidades/ desenvolvimento/ aprendizagem. As diretrizes sobre: organização e utilização do espaço, período letivo, faixa etária das crianças, mecanismo de avaliação, critérios de seleção, modalidade de atendimento, formas de agrupamento das crianças, papéis dos diversos profissionais e tipo de interação entre eles.

Na análise dos documentos, verificou-se que algumas secretarias possuem, além da proposta pedagógica, outros documentos onde essas questões são explicitadas. As idéias mais comumente veiculadas são: criança como cidadão de direitos, educação democrática, formação de indivíduos críticos, autônomos, participativos, criativos. Sua ação pedagógica em geral apoia-se nos estudos de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Freinet. A maioria dessas propostas se organiza por áreas de conhecimento, ou de conhecimento e desenvolvimento, simultaneamente. A metodologia privilegiada é o tema integrador ou trabalho por atividades e, em alguns casos, unidades de ensino e projetos.

A leitura das propostas permite perceber que, tanto as diretrizes quanto os fundamentos teóricos, a forma de organizar os conteúdos e a metodologia utilizada têm sua matriz no ensino fundamental, no qual procuram espelhar-se.

A alfabetização nessa perspectiva ganha lugar de destaque e é vista enquanto um processo que se inicia com a educação infantil e se estende ao longo do ensino fundamental. Dizem, em geral, apoiar-se numa concepção sócio-interacionista e defendem a apropriação de significados pela criança, acesso ao mundo da leitura, interação com esse objeto de conhecimento, contato sistemático com a língua escrita, trabalho com textos significativos, etc. Nesse sentido, o papel da educação infantil, no que diz respeito à alfabetização, é o de ajudar a criança a se apropriar da função social da escrita e introduzi-la nesse processo.

Na realidade, essa tendência majoritária já avançou, a nível do discurso, significativamente, em alguns dos aspectos envolvidos na educação infantil, quais sejam, o de trabalhar as possibilidades cognitivas da criança dessa faixa etária e o de favorecer a articulação com o ensino fundamental. Entretanto, não tem considerado a especificidade da criança no que diz respeito às suas necessidades básicas de brincar e de ser cuidada.

Um outro conjunto de propostas não considera a educação infantil enquanto uma etapa da escolarização formal. Nesse sentido, desde os títulos dos documentos isso parece se evidenciar. Enquanto o primeiro grupo de proposta coloca ênfase nos conhecimentos que as crianças devem construir ou se apropriar, esse fornece orientações prioritariamente administrativas para que possam melhor atender às crianças. Não



chegam a se constituir em propostas com caráter pedagógico, sendo documentos essencialmente normativos e diretivos. Alguns exemplos das denominações que recebem marcam essa diferença: procedimentos administrativos, normas de funcionamento, manual de serviços, entre outros.

Em geral, não aparecem estruturadas em capítulos, mas se constituem em documentos autônomos que fornecem diretrizes em relação aos cuidados e administração nas unidades.

Veiculam, algumas vezes, idéias ligadas à formação de hábitos e atitudes, comportamentos esperados, socialização, recreação, atividades lúdicas e experimentação de materiais.

Nos casos em que há orientação para o trabalho pedagógico, esse se organiza por áreas do desenvolvimento, através de atividades com ênfase nos aspectos perceptivo-motores. Algumas se organizam em função dos diferentes espaços utilizados: salas-ambiente, pátio, parquinho, etc.

Em geral não tratam da alfabetização e quando fazem referência a ela, apoiam-se em uma perspectiva de educação compensatória, abordando o papel da educação infantil como o de preparar a criança para o ensino fundamental, desenvolvendo sua prontidão para a leitura e a escrita, ou ainda vêem a alfabetização como um processo natural que independe de uma ação intencional. Dessa forma, muitas delas chegam a avançar em aspectos organizacionais, administrativos e em relação às condições físicas dos equipamentos, buscando "cuidar bem das crianças", respondendo a algumas de suas necessidades básicas. Contudo, não se preocupam em definir diretrizes para o desenvolvimento de um trabalho com caráter pedagógico.

Além dessas duas tendências mais recorrentes, existem algumas propostas que oscilam entre as duas perspectivas abordadas acima, sem contudo articulá-las e enxergá-las como complementares.

Finalmente, cumpre destacar que algumas poucas propostas já assinalam um momento novo para educação infantil em nosso país, na medida em que buscam assumir suas funções de cuidado e educação das crianças pequenas, vendo a brincadeira e a linguagem como formas privilegiadas de a criança aprender, se inserir na cultura e de interagir no mundo. Deixam transparecer, ainda, a crença de que o conhecimento, construído social e historicamente pela humanidade, vai sendo ressignificado pela criança no seu processo de vivência institucional e nas demais interações que estabelece com outras instâncias produtoras de conhecimento. Dessa forma, apontam as unidades de educação infantil como importantes nesse processo e defendem um trabalho de apropriação progressiva da leitura e escrita, pleno de sentido e significado, sem, contudo, assumir a responsabilidade pela formalização dessa aprendizagem. Defendem, ainda, a globalização do conhecimento, a interdisciplinaridade e o caráter intencional das ações. Imprimem uma perspectiva educativa às ações cotidianas, procurando atender às necessidades básicas da criança em relação a saúde, alimentação, higiene, sono, recreação e segurança. As questões administrativas, também, não são descuidadas em algumas dessas propostas, havendo preocupação em se organizar o trabalho no tempo e no espaço e em se definir formas adequadas de funcionamento das unidades.

A figura do educador ganha relevo na medida em que ele passa a ser visto como um profissional com plano de carreira, salário digno e formação continuada. Em contrapartida, espera-se que assuma o seu papel de mediador cultural, o que significa contribuir para que a criança de 0 a 6 anos estabeleça pontes cada vez mais efetivas com suas raízes culturais, com os problemas da contemporaneidade e com o conhecimento acumulado pela humanidade, sem se colocar em segundo plano suas necessidades básicas, determinadas pela especificidade de sua faixa etária.

#### **IV. O que foi possível conhecer a respeito da implementação das propostas?**

As concepções e diretrizes das propostas pedagógicas, segundo as respostas dos questionários, em muitos casos orientam de fato a prática cotidiana nos estabelecimentos de atendimento direto. Quanto aos de atendimento indireto (convênios), em sua quase totalidade, não seguem as concepções e orientações emanadas da proposta, por possuírem estruturas próprias e, muitas vezes, recursos oriundos de fontes diversas. Isso é ainda mais recorrente quando se trata de zona rural, de difícil acesso e com dificuldade de comunicação.

Na rede direta, como motivo da não-utilização da proposta enquanto orientadora da prática aparecem, prioritariamente, as divergências com as concepções e diretrizes da proposta e a falta de orientador pedagógico para a área de educação infantil.

No caso da não-utilização da proposta pela rede indireta, além do motivo apontado acima quanto ao distanciamento e pouco envolvimento dos órgãos centrais com esse estabelecimentos, aponta-se ainda a formação inadequada e insuficiente dos educadores para implementar as diretrizes.

Há que se ressaltar as ações significativas e grandes investimentos que muitas secretarias vêm fazendo no sentido de implementar suas propostas através de diversas ações, envolvendo diferentes segmentos,

sobretudo os de educadores (diretores, coordenadores, orientadores, supervisores, professores, monitores e atendentes) tais como: cursos, seminários, assessorias, publicações de apoio, entre outros.

Além disso, têm sido feitas algumas tentativas pioneiras de trabalho integrado com outras secretarias e órgãos que atendem a criança, com a participação de médicos e outros profissionais da área de saúde, assistentes sociais, psicólogos e integrantes da área administrativa.

A despeito de todo esse conjunto de ações, as dificuldades para implementar as propostas ainda se constituem em graves emperramentos para o avanço de práticas educativas nos estabelecimentos de educação infantil. As maiores dificuldades elencadas referem-se a: carência e rotatividade de pessoal, baixo nível de escolaridade dos educadores, falta de parceria com outros órgãos.

Uma questão importante que, pela própria natureza do instrumento utilizado para o levantamento de dados (questionário), não pode ser aprofundada, mas que foi objeto de discussão nos seminários e incorporada aos relatórios regionais, diz respeito à dissociação entre teoria e prática na implementação das propostas. Em vários grupos, afirmou-se que o que se encontra explicitado nos documentos ainda não se revela na prática em função das dificuldades elencadas acima, conjugadas a outros fatores tais como: necessidades de aprofundamentos e estudos, precariedade na produção de conhecimentos no campo da didática, em consonância com as concepções explicitadas nos documentos, necessidade de tempo para que as mudanças se efetuem, inexistência ou inadequação de instrumentos de avaliação.

#### **V. Como todos nós, sujeitos históricos, participantes desse evento e envolvidos direta ou indiretamente com a educação infantil podemos dar continuidade a esse processo?**

Esses caminhos foram apontados pelas recomendações constantes nos relatórios regionais:

- Estímulo à elaboração de propostas pedagógicas, especialmente as relativas às creches, articulando as áreas de assistência social e educação, para que essas, em todos os municípios, cumpram sua função de educar e cuidar. Que essas propostas tenham flexibilidade e respeitem as peculiaridades locais, nos seus aspectos culturais, sociais e ambientais, levando em consideração a criança concreta, histórica e socialmente contextualizada. Recomenda-se que esses programas contemplem as principais diretrizes educacionais, em âmbito nacional e regional, na área de educação infantil. Defende-se, ainda, a necessidade de apoio financeiro para elaboração, implantação e acompanhamento das propostas pedagógicas.
- Implantação de mecanismos de avaliação de desempenho dos profissionais que atuam na área.
- Desenvolvimento de pesquisas que orientem a prática.
- Articulação da educação infantil com o ensino fundamental.
- Divulgação de propostas pedagógicas das instituições e órgãos, a fim de se promover a articulação entre entidades e seu fortalecimento.
- Definição de indicadores de avaliação no processo.

Além dessas recomendações retiradas dos documentos regionais, outras foram apontadas pelo conjunto dos dados e análises constantes nesse trabalho.

- Redimensionamento do papel das secretarias estaduais de educação no que se refere às propostas de educação infantil.
- Definição de diretrizes das secretarias quanto ao calendário escolar, com previsão para horas de estudo para os profissionais.
- Envolvimento de escolas particulares e ONG, que fornecem orientações e servem como modelo para as práticas pedagógicas dos municípios, nas discussões sobre propostas pedagógicas.
- Reformulação dos cursos de magistério e de pedagogia, preparando seus egressos para uma atuação competente na elaboração de propostas pedagógicas de educação infantil.
- Articulação com universidades, tendo em vista a capacitação de recursos humanos.
- Conhecimento das propostas pedagógicas anteriores para a elaboração das novas propostas ou reformulações necessárias.
- Investimentos na formação do educador em serviço.
- Criação de infra-estrutura adequada nas secretarias para o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

# FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Lúcia de A. Machado

## Apresentação

O presente trabalho foi elaborado para ser apresentado no // *Simpósio Nacional de Educação Infantil*, na mesa redonda *Educação infantil no Brasil: grandes questões*, como parte das atividades do projeto *Levantamento de informações sobre o atendimento à criança de zero a seis anos*, atendendo a uma solicitação da Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto (COEDI/MEC). Tal solicitação previa um levantamento preliminar da situação atual do atendimento à infância no Brasil, mediante questionários distribuídos pelo COEDI/MEC, por todo o país. Previa, também, a realização de seminários regionais, os quais contaram com a participação de representantes de instituições e organismos ligados ao atendimento à criança de 0 a 6 anos. Na etapa seguinte, diversos consultores se debruçaram sobre os questionários respondidos e os relatos resultantes dos seminários regionais, a fim de realizarem análises em temas específicos, as quais possibilitassem uma melhor caracterização do campo da educação infantil, no presente momento, em nosso país. Finalmente, considerações de natureza teórica, aliadas aos dados da realidade atual levariam a algumas sugestões e recomendações que pudessem inspirar as diretrizes pedagógicas e políticas do MEC para a área do atendimento à criança de 0 a 6 anos, em nosso país.

Diferentes eixos podem ser abordados a partir da análise dos questionários elaborados e enviados pela COEDI/MEC para diferentes organismos e instituições em todo o território nacional. Um deles é o da

*Formação e valorização do profissional de educação infantil*, do qual trata o texto que se segue. <sup>277</sup> . Todavia, antes de entrar propriamente no tema em questão, torna-se necessário situá-lo no contexto dos pressupostos assumidos, quando se trata de pensar a educação infantil como um todo, em nosso país.

Direito da criança e de sua família a um atendimento de qualidade, a perspectiva que se defende como sendo adequada ao trabalho institucional voltado às crianças pequenas, é a que propõe a integração entre educação e cuidado em todas as atividades realizadas no dia-a-dia. A delimitação clara da faixa etária de atuação - de 0 até 6 anos completos - torna-se, também, um dado relevante, tendo em vista a massa crescente de crianças maiores de 7 anos freqüentando creches e pré-escolas e classes de alfabetização em nosso país.

Nessa perspectiva, a qualificação para o trabalho com crianças pequenas tem sido um dos indicadores da qualidade do serviço oferecido mais insistentemente apontados. Sendo assim, é preciso mencionar que uma concepção de formação profissional traduz, de forma implícita ou explícita, uma concepção de currículo, de conhecimento e seus modos de apropriação, de educação, de instituição educativa. Defende-se a articulação do currículo, com um projeto educacional e pedagógico (Machado, 1996), bem como a interação dinâmica ensino/aprendizagem/desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (Machado, 1993 e 1995).

Para uma melhor compreensão do panorama atual no que se refere ao tema da *formação e valorização do profissional de educação infantil*, no Brasil, entendo que é preciso abordar questões tais como: quais aspectos caracterizariam o adulto que trabalha com crianças pequenas como pertencendo a uma categoria profissional; quais as modalidades de formação vigentes para esses profissionais, suas possibilidades e limites; quais as questões que perpassam a discussão teórica atual em torno da formação profissional para a educação infantil; quais os pressupostos que se assumem ao pensar uma formação adequada a esse profissional; quais os requisitos de uma política de valorização efetiva do profissional de educação infantil.

Nos próximos blocos, serão abordados os tópicos citados de forma bastante breve, dado o caráter de *levantamento preliminar* que atribuo a esta pesquisa, apontando alguns dos fatores presentes na composição do panorama atual da formação e da valorização do profissional para educação infantil. Finalizando, listamos sugestões a serem levadas em conta pela COEDI/MEC, no intuito de superar os entraves

Doutoranda pelo programa de Psicologia da Educação da PUC-SP e integrante da Equipe de Pesquisas sobre Creche do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas de São Paulo. Este trabalho contou com a valiosa colaboração de Isabel M. Ferreira para a montagem das tabelas e discussão dos resultados.

É preciso mencionar, todavia, que o tema da formação profissional para a educação infantil integra o conjunto de pesquisas realizadas para minha tese de doutorado em curso, sob a orientação da Profa. Dra. Fúlvia Rosemberg. Além disso, este tema tem sido um dos focos de ação do projeto *Formação do educador infantil de Belo Horizonte*, cujos parceiros são: a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/PBH, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/IRHJP, a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler/AMEPPE e a Equipe de Pesquisas sobre Creche do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, projeto do qual participo desde sua primeira fase. Este projeto conta com o apoio de *Vitae*.

observados, a fim de que se possa dar um salto efetivo na direção da melhoria do atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Análise dos questionários recebidos

*A formação e a valorização do profissional de educação infantil* depara-se com algumas características que são inerentes à sua trajetória histórica. Uma das mais complexas, no momento atual, é a escassez de dados confiáveis que revelem a situação real em termos do nível de formação regular do pessoal que já atua na área. Segundo Barreto (1995)

"Embora não existam dados completos sobre os profissionais que atuam em creches e pré-escolas, diagnósticos mostram que muitos deles não têm formação adequada, percebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições precárias. A situação das creches é, em geral, pior. Mesmo na pré-escola, o número de profissionais que não possuem segundo grau completo aproxima-se de 19% do total, e em alguns estados é superior a um terço do corpo docente."(p.14)

Espera-se que o projeto *Levantamento de informações sobre o atendimento à criança de zero a seis anos*, do qual o presente trabalho é parte, ajude a clarear o panorama atual.

Sobressaem-se, de saída, aspectos positivos e relevantes nesse tipo de iniciativa:

- a coragem da própria iniciativa;
- a tentativa de cercar um universo amplo da área da educação infantil, pesquisando conselhos estaduais e municipais de educação, universidades, secretarias e ONG;
- a preocupação de formular questionários diferenciados para os diversos tipos de instituições e organismos;
- a solicitação de inclusão de material complementar em anexo;
- os questionários, pelo fato de colocarem a necessidade de seu preenchimento, tornaram-se um instrumento de implementação da política, tendo em vista que expressam uma ideologia e levam a pensar sobre o real;
- a organização dos seminários regionais e a mobilização dos envolvidos;
- o produto - inesperado - da constituição dos fóruns interinstitucionais a partir da mobilização pela realização dos seminários regionais;
- os dados obtidos confirmarem, ou não, diagnósticos parciais já realizados em nosso país; revelarem que a realidade mudou, no que e onde; apontarem para a necessidade de abrir novas frentes de pesquisa.

É preciso frisar, entretanto, que a expectativa de clarear o panorama atual na área da educação infantil poderá ser atendida, apenas, em parte, tendo em vista alguns problemas metodológicos que esse projeto enfrentou. A definição do universo total da amostra foi um deles, uma vez que não foi possível garantir uma representatividade equivalente, fosse ela relativa à divisão regional brasileira, fosse ela relativa à população total, na faixa entre 0 a 6 anos<sup>78</sup>. Além disso, não se sabe hoje, no Brasil, qual a população efetivamente atendida em creches e pré-escolas, na faixa etária em questão, visto que parte dessa população frequenta instituições públicas ou privadas, não cadastradas no sistema regular de ensino e, conseqüentemente, não contabilizadas neste levantamento. Dessa forma, no levantamento de dados quantitativos foi possível, apenas, calcular porcentagens com base no total de questionários respondidos que nos foram enviados.

Outro ponto a ser comentado é o fato de os questionários coletarem alguns dados de forma desagregada. Se essa é uma vantagem para delimitar dados provenientes de cada região do Brasil, toma-se um problema quando propõe a divisão de faixas etárias e a denominação creche/pré-escola. Na verdade, a nomenclatura creche/pre-escola não é usualmente ou igualmente adotada em nosso país. Temos, como se sabe, as escolas de educação infantil, os centros de educação infantil, os berçários, os centros de convivência, os centros de recreação, dentre muitas das modalidades oferecidas. O mesmo ocorre com a divisão de faixas etárias, 0 a 3 para creche e 4 a 6 para pré-escola, uma divisão que não corresponde à diversidade presente nas diferentes modalidades de atendimento. Essa diversidade, também, é indeterminada no quesito tempo de funcionamento diário. A expressão *período parcial* não define se são 3, 4, 5 ou 6 horas as que a criança permanece na instituição. *Período integral*, também, não esclarece se são 7, 8, 9, 10, 11, 12 ou mais as horas que a criança permanece na instituição. Também, não é possível saber qual o período letivo anual de funcionamento das instituições. É preciso observar, ainda, que, quando a formulação das perguntas já faz a

Responderam às questões relativas à formação e valorização dos profissionais 259 órgãos públicos, 84 ONG e 71 instituições de ensino.

classificação prévia da resposta, os sujeitos que preenchem os questionários podem ser levados a não se sentirem incluídos em nenhuma das alternativas oferecidas.

Situação inversa pode ser observada no que diz respeito à possibilidade de identificar grande diversidade de nomenclaturas para designar os profissionais que atuam no setor, em virtude da questão respectiva ter sido deixada em aberto: professores, educadores, auxiliares, monitores, berçaristas, atendentes, pajens, ajudantes de pajens, babás, instrutor I, instrutor II, recreadores, estagiários, agentes infantis, agentes comunitários, agentes de saúde e assistentes infantis, além de voluntários, bolsistas, pedagogos, serventes, auxiliares de serviços gerais, professores de educação física e de educação especial. Embora o levantamento contenha a carga horária de trabalho semanal e a faixa salarial desses profissionais, não é possível comparar a carga horária de trabalho semanal, com a carga horária de trabalho anual. Sabemos, por exemplo, que alguns professores recebem 13 salários anualmente, mas trabalham com as crianças, efetivamente, 10 meses do ano. Se compararmos o ganho anual desse professor com o ganho anual de outro que recebe 12 salários e trabalha 11 meses, veremos que a diferença será significativa ao dividirmos o salário bruto pelos dias de trabalho efetivamente realizado. Além disso, outras perguntas continuam sem resposta: existem profissionais contemplados com salários e benefícios indiretos? Quais são as funções que os diversos adultos exercem? Quantas crianças têm sob sua responsabilidade? Como dividem o trabalho cotidiano entre si?

Quanto à formação profissional propriamente dita, os questionários respondidos não informam, com segurança, quantos e quais são os profissionais que atuam no setor, bem como sua formação previa. Os dados coletados informam que existe uma porcentagem de adultos com 1º e 2º graus incompletos, tanto em creches, quanto em pré-escolas (ver tabela, ao final deste texto), mas não sabemos se esses adultos ainda estão estudando ou abandonaram os estudos. Temos dados, também, de educadores com nível de escolaridade igual ou inferior ou superior ao do professor. Todavia, não podemos afirmar se a porcentagem de adultos nessas condições é ou não é alta, pois não sabemos qual é o universo total de profissionais atuando no setor. Mesmo supondo que tal porcentagem seja alta, não é possível, também, vislumbrar se existe uma tendência em reverter esse quadro; é possível, apenas, supor que exista tal tendência, tendo em vista a oferta de cursos específicos para formação em educação infantil, em nível de 3º grau.

Das vias de formação regular, continuada ou em serviço, temos, apenas, os dados dos questionários respondidos por algumas das universidades, ONG e secretarias municipais e estaduais. Ficam de fora dessa análise: todas as universidades, instituições de ensino médio ou de ensino supletivo, públicas ou privadas, que não receberam os questionários; as que receberam e não responderam; as que receberam e não possuem cursos de formação para a área de educação infantil, muito embora o atendimento institucional à criança de 0 a 6 anos esteja disseminado por todo o país. Sendo assim, não é possível delimitar, por exemplo, qual o universo total de instituições educativas existentes no Brasil, em nível superior, médio ou de ensino supletivo. Também, não é possível delimitar, desse universo, quais e quantas instituições possuem cursos de formação para a educação infantil.

Outro problema metodológico que limita a confiabilidade dos dados colhidos é o fato de esses questionários terem sido respondidos pelos órgãos centrais das secretarias ou instituições, e não nas unidades de atendimento propriamente ditas. Quem já trabalhou algum tempo em instituições de educação infantil sabe, por exemplo, o quanto é instável a composição das equipes de profissionais. Dados colhidos em órgãos centrais podem estar, com muita facilidade, desatualizados.

Entretanto, levando-se em conta esses delimitadores básicos, dado o volume de informações contidas nos questionários retornados à COEDI/MEC, é possível ter uma idéia de uma parcela do panorama atual. Nesse panorama, é viável admitir a presença de tendências predominantes, bem como garimpar tendências inovadoras. São essas duas das tarefas a que nos propomos neste trabalho.

### **Formação profissional - questões atuais**

O tema da formação profissional para a educação tornou-se, recentemente, um dos tópicos centrais nas preocupações dos especialistas em formação de professores e profissionais docentes (Nóvoa, 1991, 1995; Enguita, 1991; Popkewitz, 1995). Na área da educação infantil, o tema, também, vem sendo explorado pelos estudiosos da área (Barreto, Campos, Kramer, Oliveira, Pimenta & Rosemberg, 1994; Barreto, 1995; Cruz, 1996;). Tais estudos enfatizam a necessidade de ultrapassar-se, definitivamente, a noção de que para trabalhar com crianças pequenas basta *ter jeito*, ser paciente, ser afetivo, ter muita energia ou, simplesmente,

As modalidades levantadas nos questionários foram previamente categorizadas em A. Especialização (mais de 360 horas); B. Cursos presenciais de 180 horas ou mais; e. Cursos presenciais de 40 horas a 179 horas; D. Cursos presenciais com menos de 40 horas; E. Cursos a distância; F. Seminários, encontros, simpósios.

gostar de crianças. Se de um lado não podemos menosprezar a importância que tais requisitos adquirem no trabalho cotidiano, de outro lado e preciso observar que a produção acadêmica acumulada confere especial destaque ao papel das interações sociais, apontadas como fator de enriquecimento significativo na vida do bebê, desde que nasce.

Ressalta-se, ainda, o fato de que o contato exclusivo com a mãe - um dos requisitos tradicionalmente aceitos como indispensáveis ao crescimento saudável do bebê - ser, hoje, considerado insuficiente ao desenvolvimento pleno das possibilidades das crianças. Na verdade, a bibliografia recente reflete um consenso, por parte dos especialistas na área, ao afirmar que o convívio do bebê com outros bebês, crianças maiores e menores e outros adultos, numa instituição especialmente criada para esse fim, é saudável e desejável, quando se trata de atender às necessidades de bem-estar, crescimento e desenvolvimento das crianças, de forma a ampliar permanentemente seus conhecimentos e suas possibilidades expressivas. É preciso sublinhar, entretanto, que nem todo e qualquer tipo de atendimento se configura como sendo propício ao bem-estar e ao desenvolvimento das crianças, mas sim, aquele que reconhece e respeita direitos básicos inerentes a todas as crianças (Campos & Rosemberg, 1995).

A produção teórica da área aos poucos vai delineando o campo no qual circulam os atuais aspirantes à categoria de profissionais de educação infantil, enfatizando a necessidade de formação prévia e específica para o profissional de educação infantil como um dos pré-requisitos para que o atendimento à criança pequena seja realizado com a qualidade à qual ela tem direito. Nesse campo, notamos:

- a presença maciça da figura feminina no setor;
- os diferentes graus de conhecimento teórico e de experiência prática dessas mulheres jovens ou adultas;
- a condição do trabalho com crianças pequenas constituir-se na primeira experiência profissional para uma parcela significativa dessas profissionais;
- a possibilidade de poder, juntamente com as crianças, reviver a infância ou viver experiências inéditas;
- a trajetória pessoal e profissional de cada uma, muitas vezes marcada por experiências de escolaridade interrompida, de fracasso e de exclusão;
- a própria trajetória da educação infantil no Brasil, imprimindo peculiaridades a cada região do nosso país, a cada rede e a cada instituição;
- as características peculiares às instâncias de formação regular, das modalidades de formação continuada e em serviço.

Todos os tópicos apontados merecem maiores estudos, a fim de que se possa definir um perfil para a formação do profissional para educação infantil, que leve em conta, tanto as características e necessidades das crianças pequenas, quanto características e necessidades do profissional em formação.

### **Formação profissional e pessoal: possibilidade promissora**

Profissional, semi-profissional ou artesão da educação infantil? Profissional no sentido de ser alguém que ganha a vida exercendo determinada ocupação, para a qual se preparou, se formou? Semi-profissional, pois seu campo de atuação ainda não foi bem definido, a exigência de formação prévia não é tão estrita? Artesão da educação infantil, tendo em vista a impossibilidade de estandarização da prática educativa e as deficiências dos modelos de formação existentes para a área? Qual seria a melhor qualificação para o adulto que trabalha numa instituição de educação infantil? Essas são algumas das questões suscitadas na publicação organizada por Spodeck, Saracho e Peters (1988), na qual diversos autores se dedicam a estudar os fundamentos do profissionalismo na educação da infância, a fim de definir seu significado e imprimir um esforço na direção do desenvolvimento de uma postura profissional nesse campo.

Expressando uma posição social ou ocupacional, o profissional se insere num determinado tipo de relações sociais de produção e de processo de trabalho (Enguita, 1991, p.41). Para configurar-se uma categoria profissional, segundo o autor citado, é preciso preencher alguns requisitos tais como:

- a competência assegurada num determinado âmbito de conhecimentos;
- a vocação intrínseca para o exercício da atividade profissional;
- a independência frente aos diferentes grupos sociais;
- a auto-regulação exercida pelos membros de seu próprio grupo, através da definição de deveres e direitos;
- a delimitação clara do campo de atuação, para que se torne possível a aquisição de uma licença específica para o exercício da profissão.

Ainda, segundo Enguita, uma grande dificuldade em caracterizar-se o campo da educação, como sendo um espaço de atuação profissional, reside no fato de que a educação não é vista como algo *sagrado*.

"Seu saber (o do profissional) não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade de opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é, por pessoas alheias ao grupo profissional." (p.45)

No campo da educação infantil, esta premissa adquire maior força quando levamos em conta a tendência histórica de se considerar a educação de crianças pequenas como algo intrínseco ao *instinto materno*, presente, portanto, no coração de todas as mulheres. Donas de casa, arquitetos, agricultores, engenheiros, estivadores, advogados, técnicos em contabilidade, médicos, mecânicos, vendedores, religiosos, cabeleireiros, artistas, esportistas, professores de Computação, Álgebra ou Química, todos se julgam no direito de emitir opiniões sobre a educação de crianças pequenas, baseando-se no senso comum ou na experiência adquirida com filhos, sobrinhos ou afilhados.

Se tais considerações evidenciam uma realidade dificilmente superável, de um outro ângulo, elas podem, no meu entender, explicitar o jogo de contradições no qual o campo da educação infantil se configura. O que é considerado como desvantajoso para a área pode tornar-se, na verdade, sua riqueza e sua força. Se para alguns a intervenção de diferentes campos de conhecimento desfavorece a configuração clara dos limites da área da educação infantil, para outros, essa interpenetração pode ser vista como vantajosa, pois enriquece seu próprio campo, impede o isolamento da área, seu fechamento em si mesma, sua estagnação. Não há como negar, hoje, o valor que trouxeram para uma compreensão mais ampla dos processos presentes no crescimento e no desenvolvimento da criança na primeira infância, as áreas da História, da Psicologia, da Neurofisiologia, dentre outras.

Tomando-se como referência os pré-requisitos apontados por Enguita (ibid.) para a configuração de uma categoria profissional na área da educação infantil, é possível destacar dois deles, a meu ver: a *competência assegurada num determinado âmbito de conhecimentos* e a *delimitação clara do campo de atuação do profissional*.

Em relação a esse último, as iniciativas que levaram à elaboração de determinações, referendadas pela Constituição de 1988, vêm propiciando a transferência do atendimento institucional à criança pequena do campo da assistência para o campo da educação. Não pretendo, neste momento, abordar a discussão do quanto isto vem sendo realizado de forma positiva, ou não. O fato é que, hoje, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, parte do sistema educacional como um todo. Configurando-se, dessa forma, no campo da educação, uma área de atuação profissional específica: a do adulto que trabalha em instituições voltadas ao atendimento de crianças entre 0 e 6 anos, o profissional de educação infantil.

A luta pela profissionalização na área da educação infantil tornou-se, nos últimos anos, um caminho a ser trilhado de forma irreversível, sendo vista como fator determinante na melhoria da qualidade do atendimento à criança pequena. Para que a profissionalização, de fato, ocorra, a *competência assegurada num determinado âmbito de conhecimentos*, ou seja, a formação específica para o trabalho assume papel preponderante. Para habilitar o profissional a exercer as funções relativas ao cuidado e à educação de bebês e crianças pequenas, sobressaem-se os conhecimentos relativos:

- à trajetória histórica da área da educação infantil, suas conquistas e desafios;
- às modalidades de atendimento atuais e suas especificidades;
- às formas de manifestação do crescimento e do desenvolvimento infantis na faixa etária entre 0 e 6 anos, e em aspectos específicos de algumas faixas etárias;
- a procedimentos, habilidades e técnicas que permitam a ampliação de experiências e do repertório de significados de cada criança, individualmente, e do grupo de crianças como um todo;
- à utilização de instrumentos que permitam o levantamento de dados, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das crianças e do trabalho realizado;
- à definição do papel do profissional de educação infantil, no que se refere ao trabalho junto às crianças, à equipe na qual se insere, à relação com a família e a comunidade.

É preciso ressaltar, ainda, que a formação profissional para a educação infantil, dada a faixa etária à qual se destina, não pode restringir-se ao domínio de técnicas e habilidades. Para que as atividades relativas ao cuidado e à educação da criança pequena de fato se realizem de modo integrado, é preciso qualificar o profissional num nível mais amplo. Da mesma forma, para que o crescimento e o desenvolvimento das crianças se amplie permanentemente é preciso, também, observar que o professor ou educador que tem diante de si um grupo de crianças deve partir do repertório inicial de conhecimentos dessas crianças, tendo como meta, a ampliação permanente desse repertório. Para tanto, quanto mais ampla for a sua formação pessoal geral, mais amplas serão as possibilidades de ampliação.

Outra questão a ser considerada é que são extremamente diversificadas as formas de expressão do pensamento, das sensações e das emoções das crianças menores de 6 anos. Para que a interação adulto-

criança se viabilize e para que a ampliação das possibilidades expressivas ocorra, é preciso que esse adulto domine as formas de expressão infantil. Torna-se crucial a formação do profissional de educação infantil para o domínio de técnicas expressivas das diferentes linguagens. Nessa perspectiva, é preciso formular uma linha de formação que possibilite a ampliação dos conhecimentos e possibilidades expressivas do adulto como um todo. É preciso qualificá-lo enquanto ser humano total, sensível às necessidades e interesses individuais e peculiares de cada criança, do grupo de crianças sob sua responsabilidade e de suas famílias, bem como às suas facilidades, tendências e dificuldades pessoais.

Se essa formação pode ser adquirida de forma completa em instituições especialmente planejadas para essa finalidade, em eventos promovidos pelas redes ou nas instituições propriamente ditas, é o que analisaremos no próximo bloco.

### **Formação regular: veículo da profissionalização**

Para que as necessidades de bem-estar, crescimento e desenvolvimento infantis possam ser reconhecidas e atendidas com qualidade, não é suficiente, portanto, oferecer um serviço do tipo doméstico, caseiro. É preciso imprimir um caráter institucional ao trabalho com crianças entre 0 e 6 anos e, portanto, exigir-se uma formação específica para um trabalho com essa faixa etária.

Tal formação é adquirida hoje, mais ou menos formalmente, mediante a *formação regular*<sup>280</sup>, a *formação em serviço* ou a *formação continuada*.

A formação em caráter *regular*, em nosso país, vem se dando em cursos de longa duração, vinculados principalmente a dois níveis de ensino, habilitando profissionais para funções distintas. Um é o curso de Magistério com especialização em educação pré-escolar, em nível médio, que forma o professor de pré-escola. O outro, em nível superior, nas faculdades de Pedagogia, prepara o coordenador ou orientador pedagógico ou educacional.

Para aqueles que trabalham diretamente nas instituições de educação infantil, a eficácia da formação regular tem sido questionada e considerada insuficiente para a qualificação para o trabalho. Aponta-se uma especial defasagem de conhecimentos sobre a postura do adulto e as dinâmicas apropriadas na realização das atividades relativas ao cuidado, bem como o pouco embasamento sobre as especificidades do trabalho com bebês e crianças muito pequenas. Críticas se fazem a essas modalidades de formação, quando confundem cuidado, assistência e assistencialismo. Rejeita-se a divisão de tarefas entre aos adultos que cuidam do corpo ou da mente (o professor, para atividades *pedagógicas*; pajens ou monitores, para alimentação e trocas de fralda), bem como a ênfase demasiada e cada vez mais precoce no trabalho voltado exclusivamente à alfabetização das crianças.

Por esses motivos, umas das modalidades de formação que vem sendo praticada nas instituições é a da formação *em serviço*. Essa formação ocorre, em geral, por iniciativa dos profissionais dirigentes das próprias instituições, os quais se encarregam de organizar estágios, reuniões de equipe ou individuais. Nessas ocasiões, o planejamento das atividades é detalhado, promovem-se a leitura e a discussão de textos e de relatos de experiências. A formação em serviço adquire caráter de prática corriqueira, a ponto de tornar-se parte inerente da função exercida pelo coordenador pedagógico, conforme aponta Machado (1991). Nessa publicação, relata-se uma experiência de formação pela qual passaram todos os integrantes da equipe de trabalho da instituição em questão (anexo V, p.154). Também em Machado (1992) todo um anexo é dedicado ao detalhamento da sistemática de reuniões e relatórios presente no trabalho do grupo de profissionais participantes do Grupo Movimento. Tal prática visava a possibilitar, de forma simultânea, a formação profissional e o acompanhamento e a análise da prática cotidiana.

As ONG/organizações não governamentais, as redes públicas municipais e estaduais, também, se deram conta de que uma formação específica e *continuada* é prerrogativa para o trabalho institucional, da qual não se pode abrir mão. Cursos, seminários e encontros realizam-se pelo Brasil afora, promovidos pelas próprias redes ou por organismos de assessoria. Justificam-se tais iniciativas na defasagem verificada entre formação regular e as necessidades da prática cotidiana, bem como na necessidade de troca de experiência e de atualização permanente na área.

Quando analisamos esse conjunto de vias de qualificação, aperfeiçoamento e especialização, percebemos que não temos dados sobre o caráter episódico ou sistemático das diferentes modalidades. Embora nos questionários respondidos observe-se uma concentração nos cursos de curta duração, não sabemos se os

A expressão *formação regular* é empregada para designar cursos presenciais com carga horária letiva acima de 3 anos.

MM

Não incluímos nesta análise cursos de formação a distância, cursos de caráter não presencial.



cursos são oferecidos regularmente até que tenham atingido todos os profissionais da rede em questão, ou se os conteúdos abordados obedecem a um esquema prévio, sendo oferecidos cursos complementares entre si. Embora cursos, seminários ou simpósios de maior ou menor duração se multipliquem com caráter mais rigoroso ou mais informal, em termos de periodicidade, carga horária, exigência e controle de frequência etc, é certo que sua dinâmica de organização não possibilita uma avaliação das formas de apropriação dos conhecimentos veiculados, pelos sujeitos envolvidos. Da mesma forma, não confere àquele que os frequentou, um reconhecimento *formal* de qualificação para o trabalho com crianças pequenas, no seu sentido mais amplo, em nível local, regional ou nacional. Mesmo considerando que essas iniciativas têm validade para enriquecer o currículo de qualquer profissional, não é possível garantir que, após ter passado por uma experiência de formação, um profissional possa ser reconhecido como estando apto a lidar com crianças pequenas de forma satisfatória, por toda e qualquer instituição ou rede.

Tanto a formação em serviço, quanto a formação continuada têm um papel e um valor no aprimoramento da qualificação profissional, especialmente em termos de apropriação e sistematização da prática, atualização e troca de experiências. Tais modalidades de formação, no meu entender, complementam a formação regular, possibilitando o aperfeiçoamento e a especialização da qualificação previamente adquirida. Entretanto, apenas a formação regular permite o reconhecimento da qualificação profissional de modo formal e, portanto, legal, oficial. Isto se deve, no meu entender, ao fato de a formação regular prever condições específicas e prévias para sua realização, tais como:

- o acesso do candidato ao curso, mediante determinados pré-requisitos;
- uma lista de conteúdos a serem ensinados/aprendidos;
- um período de tempo longo para que esses conteúdos sejam apropriados e consolidados;
- uma graduação entre os diferentes níveis de complexidade dos conteúdos;
- local, espaço, tempo, materiais e profissionais destinados à realização;
- um sistema de avaliação final que determina a aptidão para a função.

Por sua vez, essas condições específicas e prévias são definidas por organismos (instituições) e mecanismos socialmente criados e mantidos para atuarem com a finalidade de viabilizar as condições necessárias ao estabelecimento das instituições de formação e de sua fiscalização. Assegura-se assim, *a competência num determinado âmbito de conhecimentos*, requisito apontado por Enguila (1991) como imprescindível na qualificação do profissional.

É preciso mencionar, ainda, que somente a formação regular pode possibilitar o acesso aos níveis superiores de formação, configurando-se uma carreira na qual o profissional irá, gradativamente, ascendendo.

É preciso reconhecer, entretanto, que está ultrapassada a visão de formação prévia como sendo suficiente para qualificar o adulto para a atividade que exercerá ao longo de sua vida profissional. A formação prévia é condição fundamental para a qualificação *inicial* do profissional de educação infantil. O aprofundamento, a ampliação, a atualização dos conhecimentos concernentes à área da educação infantil e ao aprimoramento pessoal, também, devem ser incorporados às funções inerentes ao papel do profissional de educação infantil. Outro aspecto que não pode deixar de ser mencionado é a necessidade de troca e divulgação de experiências vividas por esses profissionais, como meio de enriquecimento do campo de conhecimentos acumulados. Formação prévia e continuada devem ser as metas permanentes na qualificação do profissional de educação infantil. Para tanto, é preciso prever a articulação das diferentes instâncias de formação prévia, continuada e em serviço, bem como garantir o acesso e a frequência regular de todos os profissionais do setor.

Sintetizando, a formação profissional para educação infantil deve assegurar:

- qualificação profissional prévia em conteúdos pré-determinados;
- formação em serviço, com vistas à apropriação de conhecimentos relativos às especificidades das crianças e da instituição na qual se trabalha, bem como ao aprofundamento, ampliação e atualização permanente em temas da área;
- especialização em cursos de mais de 360 horas, com vistas à formação em áreas ou temas específicos;
- aperfeiçoamento continuado e sistemático (via cursos, palestras), visando ao aprofundamento, ampliação e atualização permanente em temas da área;
- aperfeiçoamento continuado e sistemático por meio da divulgação e da troca de experiências (via seminários e simpósios) em nível de micro e macro sistema educacional.

### **Valorização profissional**

Se a formação específica para o trabalho junto a crianças entre 0 e 6 anos é condição para a qualificação profissional, ela torna-se, por sua vez, o primeiro degrau para o reconhecimento e a conseqüente valorização do profissional de educação infantil. Concomitantemente, o estabelecimento de níveis distintos de formação

permite, também, a configuração de níveis distintos de funções, responsabilidades, direitos e deveres para os adultos trabalhadores nas instituições de educação infantil.

Plano de carreira é a denominação usada nos questionários desta pesquisa para definir um dos pré-requisitos da valorização profissional. Os dados levantados se atem aos ganhos salariais e não esclarecem, por exemplo, se o adicional por tempo de serviço é privilégio de uma função ou é vantagem estendida a todos os profissionais da instituição.

Embora a melhoria salarial seja uma meta a ser sempre almejada por qualquer adulto, a vinculação de pisos salariais diferenciados a funções que tenham como pré-requisitos a titulação em graus distintos e hierarquicamente compatíveis é condição para a valorização do profissional de educação infantil. Um plano de carreira se traduz em etapas sucessivas e correspondentes a funções hierarquicamente distintas em termos de tarefas, responsabilidades, exigência de formação prévia, tempo de serviço acumulado, vantagens salariais e benefícios. A exemplo do que ocorre em outros sistemas educacionais, teríamos estagiários, auxiliares de educação infantil, educadores infantis e/ou professores e especialistas orientadores/coordenadores de educação infantil.

É possível afirmar, portanto, que a valorização do profissional passa, necessariamente pelo estabelecimento de uma carreira, a qual deve incluir dois planos de graduação de oportunidades a serem almejadas e ascendidas pelos profissionais: o plano de cargos (compatível com o grau de formação) e o plano de salários.

Para finalizar, entretanto, é necessário observar que a valorização profissional não pode ser garantida, apenas, pelos requisitos apontados acima. Num país como o nosso, cuja realidade das pré-escolas e das creches é muito mais precária do que a que podemos vislumbrar nos dados obtidos pelos questionários enviados, é preciso mencionar com todas as letras que a valorização profissional provém do reconhecimento dos pais e da sociedade como um todo ao trabalho com crianças pequenas. Esse reconhecimento não é uma dádiva divina, mas uma conquista obtida a partir da conscientização do significado desse trabalho na vida presente e futura da criança.

Além disso, a valorização do trabalho profissional com crianças pequenas deve ser inerente aos próprios adultos que aí trabalham, advindo do orgulho desses profissionais na realização de uma tarefa cotidiana de qualidade. Para tanto, condições fundamentais tornam-se a base concreta que viabiliza a execução de um trabalho do qual se possa ter orgulho: espaço e materiais suficientes e adequados; relação adulto-crianças apropriada; tempo para estudo; instrumentos e orientação que garantam ultrapassar conhecimentos que tomam como base o "eu acho" ou o "eu sinto"; garantia de respeito à legislação vigente no país, especialmente no que diz respeito a salário, carga horária de trabalho diário, direito a férias e registro em carteira.

### **Tendências promissoras**

Um exemplo da precariedade da situação do atendimento à criança de 0 a 6 anos evidencia-se na rede municipal de creches conveniadas, em Belo Horizonte, onde 30% do pessoal que já atua na área não tinha, em 1993, o 1º grau completo (IRHJP/SMDS, 1993). Tal situação levou à realização de uma experiência pioneira em nosso país: a criação do 1º curso supletivo (5ª à 8ª série), com um componente de qualificação profissional em educação infantil. A proposta desse curso foi reconhecida, oficialmente, este ano, pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

Outro exemplo que pode ser interpretado como sendo revelador de uma tendência promissora surge das questões dirigidas às instituições de ensino, nos questionários recebidos. Embora seja muito pequeno o número de instituições que responderam aos questionários, em boa porção delas o curso de Pedagogia (3º grau) reserva uma parte de seu currículo para estudos voltados à educação pré-escolar ou educação infantil, seja como licenciatura, seja como habilitação complementar ou disciplinas integrantes do curso completo. Algumas instituições possuem linhas de pesquisa em nível de Mestrado e três em nível de Doutorado.

É significativo, também, o número de iniciativas de instituições de ensino envolvidas na promoção de cursos dirigidos aos profissionais de educação infantil. Tanto as redes estaduais quanto as municipais são beneficiadas por esse tipo de iniciativa. Há indícios de que esses cursos dependam de convênios previamente estabelecidos.

Esses são dados mais do que auspiciosos, no meu entender. Eles nos levam a perceber que valorização profissional tem que ter, forçosamente, uma vinculação com formação profissional.

## Recomendações ao MEC

Há que ter como referência os pressupostos assumidos no início deste trabalho, as considerações teóricas expostas ao longo do texto e as análises advindas dos dados coletados nos questionários e nos relatos dos seminários regionais. É a partir desse conjunto de informações que preparamos, para o último tópico deste trabalho, uma lista de sugestões dirigidas aos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas para a área da educação infantil no Brasil. No meu entender, as diretrizes políticas devem ser condizentes com as necessidades, as características e os direitos das crianças de 0 a 6 anos.

No que diz respeito à *formação e à valorização do profissional de educação infantil*, recomenda-se fortemente, ao Ministério da Educação, que redobre esforços no sentido de elaborar e implementar critérios nacionais para credenciamento das instituições que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, a exemplo do que acontece na Austrália (1993). A partir da definição desses critérios, se agilizaria:

- o cumprimento das leis em vigor no país, especialmente, por exemplo, no que diz respeito a garantir direitos adquiridos a todos os trabalhadores, tais como, salário mínimo, registro em carteira, carga horária de trabalho diário e semanal, intervalos para refeições, espaço para descanso, férias e 13º salário, assistência médica e aposentadoria;
- a avaliação das diretrizes políticas estabelecidas pela COEDI/MEC e seu redirecionamento, caso necessário, a fim de atender às demandas da realidade nacional, respeitando a heterogeneidade do campo do atendimento à infância, sem deixar de levar em conta a necessária adequação dessa realidade, quando estiver em jogo a unidade nacional;
- a efetivação, em breve, do direito à formação profissional, reconhecido no I Simpósio Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994), especialmente para os adultos que já trabalham no setor e, mais especialmente ainda, para os adultos trabalhadores que não completaram o 1º grau;
- o direcionamento das diferentes modalidades de formação (regular, em serviço ou continuada) de modo condizente com suas especificidades (qualificação profissional, formação em serviço, aperfeiçoamento, especialização) e possibilidades de avaliação da apropriação dos conhecimentos pelos envolvidos;
- a definição de uma grade curricular básica para a formação profissional em educação infantil, nos diferentes níveis de ensino;
- a continuidade do trabalho desenvolvido nesses últimos anos pela Coordenação de Educação Infantil/COEDI do MEC, especialmente em relação à elaboração de novos materiais didáticos (revistas, livros e vídeos).
- o apoio e o incentivo (técnico e financeiro) a pesquisas que desenvolvam metodologias de avaliação de impacto dos cursos oferecidos aos profissionais de educação infantil;
- o apoio e o incentivo (técnico e financeiro) aos fóruns interinstitucionais, em nível federal, estadual e municipal, como forma de viabilizar a disseminação e a implementação rápida e efetiva das diretrizes políticas;
- a inclusão de quesitos que permitam a coleta de dados nos levantamentos realizados pelas agências responsáveis (SEEC e IBGE, por exemplo), a fim de tornar possível a realização de um diagnóstico amplo e claro da situação do atendimento à criança menor de 6 anos em nosso país;
- a mobilização geral das secretarias estaduais e municipais, dos conselhos estaduais e municipais de educação, dos conselhos estaduais e municipais dos direitos da criança, das ONG, das universidades, das agências financiadoras, das instituições de ensino de 2º grau e de ensino supletivo de 1º e 2º graus, na implementação de políticas de valorização profissional e de cursos de formação profissional que levem em conta as observações acima citadas.

## Bibliografia

- AUSTRÁLIA, National Childcare Accreditation Council. *Putting Children First - Quality improvement and accreditation system handbook*. Sydney, 1993.
- BARRETO, Angela M. Rabelo F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/COEDI, 1994, p. 11-15.
- \_\_\_\_\_. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. *Caderno CEDES*, 37. Campinas, Papyrus, 1995, p. 7-18.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Análise e Avaliação de propostas pedagógicas ou curriculares para a educação infantil: relatórios de pesquisa*. Brasília, MEC/COEDI, 1995, mimeo.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/COEDI, 1994, p. 32-42.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 97. São Paulo, Cortez, FCC, 1996, p.79-89.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, 4. Porto Alegre, Pannonica Editora Ltda., 1991, p. 41-61.
- KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/COEDI, 1994, p. 16-28.
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, 4. Porto Alegre, Pannonica Editora Ltda., 1991, p. 41-61.
- Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A.(org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- MACHADO, M. Lúcia de A. *Pré-escola é não é escola*. São Paulo, Paz e Terra, 1991.
- *Instrumentos Metodológicos do professor e do coordenador pedagógico da criança de 0 a 6 anos*. Trabalho apresentado na 15a. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1992.
- *Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 1993.
- Educação infantil e sócio-interacionismo. IN: Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, Cortez, 1995, p. 25-50.
- *Educação infantil e currículo*. Trabalho apresentado na 19a. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1996.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/COEDI, 1994, p. 64-68.
- PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério - 2º grau. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/COEDI, 1994, p. 43-50.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. IN: NÓVOA, A.(org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/COEDI, 1994b, p. 51-63.
- (org.). *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília: MEC/ SEF/DPE/COEDI, 1995.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia; PETERS, Donald N. (org.) *Early Childhood Practitioner*. New York, Teachers College Press, 1988, p. 3-9.
- Professionalism, Semiprofessionalism, and Craftsmanship. IN: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia; PETERS, Donald N. (org.) *Early Childhood Practitioner*. New York, Teachers College Press, 1988, p. 3-9.

TABELA: Grau de escolaridade dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças em creches e pré-escolas, por região e tipo de instituição - Percentual.

Escolaridade \ Região	1º grau incompleto %			1º grau completo %			2º grau inc.e comp. %			3º grau Inc.e comp. %		
	OP	ONG	Univ.*	OP	ONG	Univ.	OP	ONG	Univ.	OP	ONG	Univ.
Norte			0,0			0,0			45,8			54,2
Creche	11,8	29,5		10,7	20,9		76,6	39,6		0,9	10,0	
Pré-escola	5,2	3,9		6,6	0,3		82,1	88,1		6,1	7,7	
Nordeste			0,0			0,0			12,2			87,8
Creche	35,0	8,3		12,9	33		43,8	56,9		8,3	1,8	
Pré-escola	7,8	3,8		7,1	14,6		78,2	71,3		6,9	10,3	
Sudeste			24,2			4,8			28,2			42,8
Creche	17,6	70,1		10,1	8,2		55,0	21,1		17,3	0,6	
Pré-escola	0,4	0,3		0,4	0,6		53,5	88,5		45,7	10,6	
Sul			19			19,3			34			44,8
Creche	25,8	41,5		21,9	19,8		43,8	36,6		8,5	2,1	
Pré-escola	10,5	6,0		16,4	18,1		44,2	52,9		28,9	23,0	
Centro-Oeste			3,3			0,0			60,0			36,7
Creche	38,2	24,6		26,5	12,3		27,2	55,9		8,1	7,2	
Pré-escola	0,3	1,7		1,0	1,4		83,1	56,1		15,6	40,8	

Fonte: Questionários do levantamento realizado pelo MEC/SEF/DP/EF/e OEDI.

Notas: 1. Os percentuais foram calculados sobre o total de profissionais de cada categoria de instituição: Órgãos Públicos = OP; Organizações não governamentais = ONG; Universidades = Univ.

2. Os dados das universidades não foram coletados desagregados. Referem-se, portanto, a creches e pré-escolas.

## CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PESQUISA E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS

*Solange Jobim e Souza*<sup>283</sup>  
*Rita Marisa Ribes Pereira*<sup>284</sup>

### 1. Apresentação

O IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos tem como tema "**Pesquisa e Avaliação de Programas para a Criança de 0 a 6 anos**". Neste mesmo período (25 a 29 de novembro de 1996 - Brasília) o MEC promove o // Simpósio Nacional de Educação Infantil que, a partir de uma mesma perspectiva de análise desta temática mais ampla, busca, no entanto, enfatizar a avaliação do atendimento em creches e pré-escolas nas diferentes regiões do país. Este evento, coordenado pelo governo brasileiro por intermédio do Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a OEA, e apoiado por organismos nacionais e internacionais, busca sistematizar uma avaliação dos programas de atendimento integral à infância na América Latina, pretendendo com isto integrar e articular esforços que vêm se concretizando em termos políticos, visando uma caracterização mais profunda dos avanços e retrocessos que têm sido desencadeados pela implementação e consolidação das políticas sociais e econômicas nos diferentes países da América Latina nos últimos anos.

<sup>283</sup> Doutora em Educação e Professora Assistente do Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Pesquisadora do CNPq. Mestre em Educação e Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio.

Neste sentido, tanto o IV Simpósio Latino-Americano como o II Simpósio Nacional de Educação Infantil têm como proposta fundamental os seguintes objetivos, os quais são apresentados no seu projeto original na seguinte forma:

- analisar propostas teóricas e metodológicas sobre avaliação e pesquisa na área da infância e o seu impacto na formulação de políticas e na execução de programas destinados à criança de 0 a 6 anos;
- identificar experiências mais significativas nas áreas de pesquisa e avaliação do desenvolvimento infantil, currículos e propostas pedagógicas em educação infantil, formação de profissionais e implementação de programas de qualidade, entre outros tópicos de interesse.

## **2. Pesquisa e Avaliação em educação infantil: Estratégia metodológica e operacionalização da investigação realizada pelo MEC/SEF/COEDI**

O cumprimento dos objetivos acima assinalados teve como estratégia a proposta do MEC/SEF/COEDI de desencadear um processo de análise e avaliação da educação infantil por meio de uma pesquisa que objetivou um extenso levantamento de dados, mediante seis questionários, cada um desenvolvido para um tipo específico de instituição, relativos ao atendimento realizado pelas diferentes instâncias que atuam na área da educação infantil no país. Estes questionários pretendiam abarcar a totalidade das regiões brasileiras e as diferentes modalidades de serviços oferecidos pelas diversas instâncias governamentais e não-governamentais que atuam na área da educação infantil. Neste sentido, o presente relatório se configura como parte de um amplo trabalho de pesquisa deslanchado pelo MEC/SEF/COEDI com o intuito de reunir material consistente para subsidiar, de forma rigorosa, os debates em torno do tema principal do Simpósio, qual seja, "Pesquisa e Avaliação de Programas para a Criança de 0 a 6 anos".

A estratégia metodológica e a operacionalização desta pesquisa obedeceu a diferentes etapas, desde a elaboração da concepção da investigação propriamente dita nas instâncias responsáveis pela coordenação e execução deste projeto avaliativo (MEC/SEF/COEDI), que compreendeu inclusive a elaboração dos instrumentais de coleta de dados (os questionários), até os níveis de operacionalização da coleta dos dados pelos diferentes órgãos envolvidos e a análise desses resultados pelos consultores externos. Embora cada etapa separadamente tenha implicações significativas nos resultados gerais da pesquisa, não é nosso objetivo, neste relatório, realizar uma avaliação detalhada das etapas mais específicas e das suas conseqüências nos resultados da pesquisa/avaliação propriamente dita. Entretanto, como o tema deste relatório é a própria pesquisa em educação infantil, não poderíamos deixar de mencionar esta questão como objeto de análises futuras, as quais poderão trazer contribuições extremamente relevantes para o tema da pesquisa e da avaliação, oferecendo subsídios para posteriores investigações sobre esta temática. Neste sentido, faremos a seguir uma breve apresentação da operacionalização desta investigação em seus diferentes momentos, com o intuito apenas de situar o leitor do presente relatório quanto aos encaminhamentos aqui pretendidos, no que diz respeito ao nosso tema de análise: "Pesquisa e avaliação em educação infantil".

### *2.1 Operacionalização da investigação realizada pelo MEC/SEF/COEDI*

Num primeiro momento, foi constituída uma equipe responsável (MEC/COEDI) pela construção dos questionários que serviram de instrumento básico para a coleta das informações sobre a situação da educação infantil no país. Cumprida esta etapa, coube às DEMEC de cada uma das unidades federadas enviar os questionários às instituições, coordenar e operacionalizar o seu preenchimento pelos órgãos competentes e devolvê-los, posteriormente, ao MEC/COEDI. Os órgãos e instituições envolvidos neste amplo levantamento foram os seguintes: secretarias estaduais e municipais de educação, secretarias estaduais e municipais de assistência social, secretarias de saúde, organizações não-governamentais, instituições de ensino superior, conselhos estaduais de educação e conselhos estaduais dos direitos da criança e do adolescente.

Em seguida, de posse dos resultados dos questionários, foram realizados cinco seminários regionais, no período de 19 de agosto a 3 de setembro de 1996, com o objetivo de analisar as informações contidas nos questionários respondidos pelas diferentes instituições e elaborar um relatório-síntese, por região, dos resultados desta primeira etapa. Para cada região do Brasil foram escolhidos local, cidade e instituição responsável por sediar e organizar o Seminário Regional, a saber:

- Região Norte - Belém/Delegacia do MEC do Pará;
- Região Nordeste - Fortaleza/Secretaria Estadual de Educação do Ceará;
- Região Centro-Oeste - Campo Grande/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul;

- Região Sudeste - Vitória/Universidade Federal do Espírito Santo;
- Região Sul - Porto Alegre/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os resultados desses seminários regionais foram sistematizados em relatórios que condensam as análises dos questionários respondidos na primeira etapa, além dos debates ocorridos entre os diferentes representantes das instituições participantes por ocasião do seminário.

Para que se consolidasse uma análise crítica efetiva de todo o processo desencadeado pela proposta de avaliação das grandes questões que envolvem a educação infantil no país, o MEC/COEDI contratou consultores externos, que ficaram responsáveis por temáticas específicas e pela elaboração de um relatório-síntese, que aprofundaria uma discussão mais elaborada em torno de cinco grandes questões, a saber: (a) caracterização do atendimento e prioridades em educação infantil; (b) formação e valorização do profissional de educação infantil; (c) integração de programas de creches e pré-escolas e articulação com o ensino fundamental; (d) proposta pedagógica, metodologia e práticas educativas; (e) pesquisa e avaliação em educação infantil. Este relatório tem por objetivo trabalhar especificamente as questões relativas ao último tema apontado, "Pesquisa e avaliação em educação infantil: o estado da arte. experiências de estudos e avaliação e seu impacto sobre os serviços", tendo por base os quadros-síntese tabulados pela DATAPREV - Empresa de Processamento de Dados da Previdência Social e pela COEDI, os próprios questionários e os relatórios dos seminários regionais. Posteriormente, com o objetivo de complementar nossa análise, utilizamos duas outras fontes de informações, a saber:

- Educação Infantil: Bibliografia Anotada. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- Base de Dados CD-ROM ANPED, que analisa as produções de pesquisa em cursos de pós-graduação em educação no país durante o período de 1990 a 1995.

Cabe esclarecer que o nosso objetivo na abordagem deste tema no âmbito do relatório foi buscar, inicialmente, um entendimento mais amplo do conceito de pesquisa e do que constitui a realização desta atividade no contexto brasileiro, além das dificuldades decorrentes de tal compreensão pelas diferentes instâncias que realizam pesquisas para, a seguir, situar, mais especificamente, a produção de conhecimento na história da educação infantil no Brasil e seus impactos na definição de políticas e estratégias de atuação. Portanto, as limitações contidas no processo de realização desta pesquisa e a sistematização dos seus resultados são um reflexo da fragilidade e das indefinições das políticas de pesquisa no país. Deste modo, o presente relatório sugere que este próprio trabalho proposto pelo MEC/COEDI possa ser visto como objeto de análise e discussão posteriores, balizadas pelos mesmos critérios que estão norteando a avaliação dos materiais sobre a realização de pesquisas sobre educação infantil.

Com isto, o MEC/COEDI, dando continuidade à sua política de operacionalizar um intenso investimento na produção e circulação de conhecimentos necessários à melhoria da qualidade dos serviços de atenção à criança de 0 a 6 anos, buscou, uma vez mais, viabilizar um trabalho que promovesse a continuidade da formação e da capacitação das equipes técnico-políticas que não apenas coordenam a área na elaboração de diretrizes e políticas, mas, também, executam serviços de atenção à criança de 0 a 6 anos nas diferentes instâncias governamentais e não governamentais do país.

### 3. O contexto político-cultural de produção de conhecimento nas instituições de ensino superior

A pesquisa no Brasil vem se expandindo nas duas últimas décadas, a partir dos cursos de pós-graduação. O volume de teses defendidas neste período, considerando-se apenas a área da educação, permite vislumbrar a ordem de grandeza bastante expressiva da produção acadêmica no âmbito da pós-graduação e seus reflexos na constituição cultural da produção de conhecimento em nosso país. Cunha (1991) destaca que das dissertações e teses dos programas de pós-graduação derivou a quase totalidade dos livros e artigos que constituem a recente bibliografia na área da educação, o que gerou consenso em torno da constatação de ser a expansão dos cursos de pós-graduação uma conquista de alto valor na área. Outro aspecto que merece destaque é o fato dos cursos de pós-graduação terem possibilitado firmar a educação no âmbito das ciências

Cabe destacar que, em 1995, o MEC/COEDI desenvolveu uma pesquisa nacional intitulada "Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico nacional e a construção de uma metodologia de análise". Este trabalho, concluído em 1996, configurou uma importante contribuição, não apenas em termos de uma visão diagnóstica da questão, mas também em termos de intervenção, na medida em que forneceu os subsídios necessários para desencadear um processo de auto-avaliação, o que de fato ocorreu em algumas instituições (secretarias, ONG e escolas municipais) envolvidas no processo.

humanas, auxiliando-a a sair dos estreitos limites do "pedagogismo" nos quais estava confinada, promovendo a interdisciplinaridade no tratamento das questões educacionais.

Entretanto, como assinala Warde (1990), os debates que vêm sendo travados desde meados da década de 80 entre os profissionais da área envolvidos em programas de pós-graduação revelam um outro tipo de unanimidade, agora em tom negativo, em relação às condições de produção de pesquisa nesses cursos.

Uma primeira crítica que vem persistindo em diversas análises é a fragmentação entre ensino e pesquisa e a decorrente priorização do ensino. Embora a questão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa tenha sido estabelecida pela lei da Reforma Universitária, tal norma não tem se concretizado satisfatoriamente em nossas universidades, prevalecendo uma visão pouco clara de como a atividade científica se organiza e de que elementos ela precisa para sobreviver e se reproduzir. Franco et alli (1989) assinalam que são bem poucas as universidades brasileiras que têm uma política global de pesquisa definida e clara e disponham de recursos e linhas de pesquisa prioritárias definidas institucionalmente; o que se verifica na prática e que as linhas de pesquisa existem em função de esforço e preferência individuais dos pesquisadores, sem que haja um apoio institucional efetivo.

Foi somente a partir da implantação da pós-graduação *stricto-sensu* que surgiu uma certa preocupação com a formação do pesquisador. No entanto, embora essa discussão tenha permanecido presente nos programas, ela nunca chegou a ser efetivamente atendida devido à própria estrutura dos cursos de pós-graduação, que não propicia concretamente o contato com o exercício da pesquisa. Também o fato de a pesquisa ser negligenciada nos orçamentos da grande maioria das instituições de nível superior faz com que ela acabe ocupando um lugar secundário na carreira do professor universitário. Desse modo, a ênfase recai sempre na formação do profissional, em detrimento das atividades de pesquisa, o que torna a integração entre o ensino e a pesquisa bastante problemática (Franco et alli. 1989). Gatti (1987) vai ainda mais longe, assinalando que "atualmente, temos nos cursos de mestrado uma estrutura que não favorece nem a qualificação do docente, nem a formação do pesquisador".

Brandão (1986) destaca que a expansão do ensino superior vem pressionando fortemente a demanda por cursos de pós-graduação, o que faz com que estes, hoje, corram o risco de sofrer um processo de expansão tão indesejável para a preservação do caráter substantivo da pós-graduação quanto aquele que caracterizou a expansão do ensino superior em relação à graduação. Deste modo, afirma que:

"Pesquisa-se mais do que anteriormente, mas pesquisa-se mal e em direção equivocada ... a expansão da pós-graduação se, por um lado, teve um impacto quantitativo no total da produção, por outro, reflete a incompetência da maioria dos cursos em habilitar sua clientela nos requisitos mínimos de metodologia de pesquisa, que venham a garantir a qualidade necessária às dissertações de mestrado" (Brandão, Z. p. 25, 1986).

Um outro aspecto importante a ser destacado é a tênue relação dos conhecimentos produzidos na área da educação com a realidade objetiva, que se reflete na escolha de temas irrelevantes e socialmente pouco significativos, isto é, desligados dos interesses do conjunto da população, além do caráter fragmentário e descontínuo daqueles já selecionados. Em muitos casos, acusa-se ainda a baixa produtividade dos programas de pós, que representariam nada mais do que um ônus inútil aos cofres públicos e privados. Apesar de todas estas deficiências, o que se constata, segundo Esteves (1993), "é um aumento significativo do número de candidatos que pretendem ingressar nos cursos de pós. Este aumento é comumente atribuído tanto ao agravamento da eterna crise social e financeira na qual o Brasil encontra-se submerso, como também à crescente demanda, por parte do mercado de trabalho, de níveis de escolaridade cada vez mais elevados, numa perspectiva de melhor seleção de seus profissionais, já que também parece existir consenso quanto à má qualidade do ensino atualmente oferecida pelos diversos cursos de graduação." (p. 22)

A nosso ver, tal descaracterização dos cursos de pós-graduação é um dos principais elementos que dificulta a construção de sua identidade, mesmo porque a maioria não nasceu com clareza de propósitos, exceção feita àqueles legal e formalmente estabelecidos.

Cury (1991) destaca que todo e qualquer programa de pós-graduação deve ter como pré-condições o rigor metodológico, referenciais epistemológicos consistentes e adequação ao trabalho científico. Continua afirmando que, preenchidos tais pré-requisitos, "é preciso voltar-se para dentro da instituição e garantir tanto a lógica da unidade quanto a da diversidade e da diferença. A consolidação política de um programa é uma institucionalização processual em busca de identidade, de uma marca que o diferencie relativamente de outros programas" (Cury, p. 21, 1991).

Franco et alii (1989) acrescentam que o que se espera de uma instituição que se denomina Universidade é que ela ofereça condições para que seu corpo docente tenha possibilidade de desempenhar seu papel de maneira condigna, como docente ou como pesquisador, sendo para isto imprescindível a valorização do



ensino e da pesquisa científica, além da garantia, aos agentes responsáveis por estas atividades, de condições adequadas de trabalho. Ressalvam, ainda, que a pesquisa deve ser parte de uma opção metodológica do ensino desde a graduação, e não ser integrada apenas numa etapa posterior, como vem ocorrendo quando o curso de pós-graduação é criado. Com isto, estar-se-ia construindo e fomentando uma tradição em pesquisa nos diferentes níveis da universidade, que propiciaria a sua consolidação como um projeto institucional.

### *3.1 A pesquisa e suas contribuições no contexto histórico do atendimento à infância*

As questões da infância na América Latina estão intrinsecamente ligadas à conjuntura sócio-político-econômica, caracterizada por uma realidade heterogênea de desigualdades sociais, "historicamente vinculada à natureza concentradora e excludente dos estilos de desenvolvimento que predominaram na região, o que outorga à pobreza um caráter estrutural, convertendo-a num princípio permanente do cenário latino-americano, agravado periodicamente por crises mundiais especialmente sensíveis nas sociedades dependentes da América Latina" (Pilotti e Rizzini, 1995, p.15).

Nesse contexto, profundamente marcado pela pobreza - mortalidade infantil, subnutrição, crianças *na e da* rua, trabalho infantil, prostituição, mortalidade por motivos de saúde ou violência, tráfico e venda de crianças - a infância torna-se uma categoria de "urgência social", centrando preocupações no que tange à necessidade de organização de uma política de atendimento sistematizado. Esta preocupação começa a tomar corpo, de certo modo, no final da década de 70 e ao longo dos anos 80. O Ano Internacional da Criança, em 1979, e a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, são exemplos de eventos mundiais que põem em foco a criança. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, vem constituir um marco para repensar politicamente a infância, a partir da condição de cidadania.

No entanto, esse foco, longe de por em evidência a infância como categoria social a ser investigada, passa a cercá-la a partir da idéia do "menor-infrator", uma equivalência político-cultural advinda da relação entre acirramento da pobreza e crescimento da violência. Uma inversão de foco, em que a criança é pensada como sujeito da violência (explícita) e não como objeto de uma outra violência, silenciosa, que, entre outras coisas, equiivale o menor proveniente das camadas populares a infrator. E, no caso brasileiro, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente represente uma conquista, esta legislação vive ainda sob a pressão de uma dicotomia entre o legal e o ético, o legal e o real.

Nesse íterim, põe-se em evidência o questionamento da eficácia das políticas institucionais/governamentais. Esse questionamento passa a constituir/orientar uma primeira modalidade de pesquisa/investigação, pautada na necessidade de buscar um diagnóstico da realidade que visa a otimizar políticas de atendimento. Estas caracterizaram-se, inicialmente, por uma postura assistencialista que compreendia o atendimento institucional como possibilidade de "equacionar" paliativamente a pobreza e a delinqüência.

Essas pesquisas vieram mostrar a fragilidade do atendimento prestado pelos organismos estatais. Com isto, a temática da infância passa a centrar-se na urgência de a sociedade dar uma resposta institucional frente à necessidade desse atendimento. As organizações não-governamentais surgem - principalmente nos anos 70 e 80 - como uma forma de buscar essas respostas. Paradoxalmente, o crescimento exorbitante dessas ONG vem possibilitar uma expansão do atendimento à infância, ao ocupar lacunas deixadas pelo poder público, mas também legitimar essa ausência, na medida em que relativiza o papel do Estado e configura novos modos de desempenhá-lo, tornando-se, por assim dizer, um "estado paralelo autorizado".

Frente a uma (ainda que pequena) ampliação do atendimento à infância, uma outra questão se apresenta como ponto a ser abordado: *a qualidade deste atendimento, quer seja prestado pelo poder público ou por outra forma de organização da sociedade civil.*

Nesse bojo, põe-se em evidência a necessidade de se pensar os próprios objetivos desse atendimento, trazendo, para além dos objetivos de assistência, uma preocupação de caráter pedagógico. Esta preocupação surge bastante motivada pelos significativos índices de fracasso escolar vivenciados pelas camadas populares. Deste modo, a preocupação com a qualidade do atendimento vem fomentar uma outra modalidade de pesquisa, que passa a centrar-se nas implicações necessárias para um atendimento à infância com qualidade. Com isto, as pesquisas ligadas às questões da infância não só ultrapassam as investigações de caráter diagnóstico, preocupadas com o contingente de atendimento, mas possibilitam novas formas de inserção das ciências humanas para pensar uma concepção de infância contextualizada às condições sociais, culturais e históricas de nossa realidade. Neste sentido, as pesquisas começaram a apresentar um interesse crescente em analisar e propor novas formas de trabalho pedagógico no âmbito da educação infantil, enfatizando a necessidade de definirmos as concepções de infância, sociedade e educação necessárias à formação de recursos humanos adequados a um atendimento de qualidade educacional, pautado num projeto

político que superasse a tendência apenas assistencialista que predominava nos programas de atendimento à infância em nosso contexto. Esta tendência será posteriormente mais explorada neste relatório, a partir das inúmeras pesquisas que surgiram nos últimos cinco anos, enfocando os temas relativos à *formação de profissionais de creches e pré-escolas e propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil*.

Nesse movimento de redefinição dos conceitos de infância, sociedade e trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil, a infância passa a ser objeto não somente da assistência social, mas também da Pedagogia, da Antropologia, da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia etc. Enfim, as pesquisas acerca da infância passam a ser compreendidas como fundamentais para fornecer um diagnóstico mais ampliado da realidade infantil, do tipo de atendimento que deve ser prestado a este contingente da população - crianças de 0 a 6 anos -, bem como passam a ser um elemento de suma importância na construção de políticas públicas.

Este papel de subsidiadora para políticas públicas coloca a pesquisa sobre a infância sob um outro foco: as relações existentes entre as instituições que realizam pesquisa e as instâncias responsáveis pelas discussões/construções efetivas de políticas públicas, entre o conhecimento produzido por essas pesquisas e a apropriação desses conhecimentos no sentido de uma transformação efetiva da realidade cotidiana da infância em nosso país. Em suma, a questão pode ser resumida da seguinte forma: qual o impacto da produção do conhecimento mediante pesquisas sobre a infância e a transformação efetiva das condições e da qualidade de vida dos cidadãos-crianças em nosso contexto político-cultural? Esta questão será retomada e discutida posteriormente com base nos resultados da presente investigação.

### 3.2 Definindo a pesquisa em educação

Com base no que foi exposto, é necessário que seja definido, com maior precisão, o significado da pesquisa em educação. Para isto, recorreremos à seguinte definição:

"Pesquisar a educação, usando os recursos das ciências humanas e sociais, é produzir conhecimentos sobre a especificidade dessa práxis humana, partindo do concreto social e histórico, da heterogeneidade de experiências empíricas e de formas de fazer educação. É teorizar. É construir categorias analíticas e métodos que permitam decompor o concreto empírico das práticas educativas em sua opacidade, a fim de recompô-lo em sua totalidade como concreto pensado, como síntese do pensamento, como conhecimento da educação na sociedade brasileira. Penso que, através da pesquisa, procuramos uma visão mais coerente e orgânica da práxis educativa, das condições em que se realiza, dos processos que desencadeia, das suas relações com o conjunto das práticas sociais, com o objetivo, em última análise, de potencializar a própria educação" (Grybowski, e. p. 144, 1989).

Ora, a dificuldade de se colocar em prática a pesquisa em educação, nos termos da definição apresentada acima, reflete a predominância, ainda marcante, do dualismo cartesiano na maneira de pensar as questões educacionais. Assim, educação e cultura, teoria e prática, conteúdo e método, utilidade e verdade etc, cristalizam-se no fenômeno educativo como antinomias, dificultando a compreensão da unidade do processo educativo no bojo das relações sociais e culturais.

No cotidiano, esta concepção do fenômeno educativo se realiza pela total dissociação do sujeito em relação a si próprio e ao produto do seu trabalho; assim sendo, as práticas educativas, quando se integram a esta perspectiva, interpretam o homem como um meio para alcançar fins que ele acaba não mais reconhecendo como pertencentes ao seu domínio de criação. Os "meios" isolados dos "fins" se afirmam exclusivamente em função da operatividade tecnicista ou, em outras palavras, educação como reprodução da alienação.

A alienação é um processo dinâmico e contraditório e, portanto, o sujeito alienado pode também tomar consciência da sua alienação. É exatamente nesta brecha - entre a atividade alienada e a possibilidade da consciência da alienação - que o fenômeno educativo deve se instalar. O ideal do homem não alienado requer o uso da linguagem como forma de expressão crítica da realidade. Deste lugar, onde a palavra resgata seu poder de intervir criticamente através do confronto de idéias, é possível desmitificar as relações sociais alienantes, permitindo o avanço do processo social.

O fenômeno educativo tem, portanto, na linguagem, o seu meio fundamental de realização; daí a necessidade e a importância de tomarmos consciência das implicações concretas e cotidianas do valor da palavra sobre as relações do homem com a sociedade e seus reflexos na produção cultural e ideológica.

No contexto da "civilização" do consumo, a linguagem vem sofrendo um processo de ruptura com o mundo e com a vida, transformando-se num simples veículo da razão técnica a serviço da eficiência das relações sociais, econômicas e políticas do mundo capitalista. A infinita possibilidade de criação cultural, através da qual o homem se afirma como sujeito da história, fica esvaziada pelo uso de jargões especializados que

uniformiza a linguagem e limita a sua capacidade de expressão em torno de necessidades e interesses criados de forma abstrata, ou seja, fora do homem, o qual, por sua vez, fica fora da palavra. Assim, a questão que permanece é a da discussão do fenômeno educativo como prática que incentiva a função instrumental da linguagem em detrimento da sua possibilidade de expressão e criação da realidade humano-social que é, em última instância, o caminho da ruptura com o processo de alienação.

Se o homem é definido por suas relações com a vida, com o trabalho e com a linguagem, as ciências que o estudam não podem levar em conta apenas sua positividade empírica, mas a representação que o homem faz do mundo em que vive, trabalha e fala (Japiassu, 1982). Estas relações acontecem, inequivocamente, por meio da linguagem. Portanto, ocupar-se da produção da linguagem, no contexto das sociedades contemporâneas, é tema de fundamental importância e deve ser contemplado nas discussões e pesquisas, não apenas dos cursos de pós-graduação, mas nas diferentes instâncias institucionais que se ocupam de realizar pesquisas como forma de produção de conhecimento em suas áreas específicas de atuação.

### *3.3 Discutindo os diferentes conceitos de pesquisa a partir do contexto institucional em que são realizadas*

De acordo com a definição do significado da pesquisa em educação a partir dos autores citados anteriormente, destacando-se especialmente a visão apresentada por Grybowski, fica explicitada uma determinada concepção de pesquisa condizente com um determinado modo de produção de conhecimento, tal como deveria acontecer no âmbito das instituições de ensino superior. No entanto, a pesquisa não é produzida exclusivamente no contexto acadêmico, fazendo-se necessária como prática institucional nos mais diferentes tipos de instituições públicas ou privadas, desde aquelas que se ocupam exclusivamente de produzir conhecimentos para outras instâncias governamentais ou privadas, até às que se ocupam da execução de serviços diretos com grupos e populações, e que, portanto, descobrem, no contato com o trabalho de campo, a necessidade de produzir conhecimentos sobre a realidade específica em que atuam. para melhor programar e planejar o próprio campo de atuação.

Ora, na medida em que as próprias instituições de ensino superior, espaço oficial e culturalmente reconhecido como tendo a tarefa precípua de produzir pesquisas, avalia suas atividades nesta área e destaca as inúmeras dificuldades que precisam ainda ser superadas, indagamos: que parâmetros devemos utilizar para avaliar criticamente as "pesquisas" que são realizadas em outros espaços institucionais, geralmente com exíguos recursos financeiros, além de recursos humanos pouco qualificados para esta atividade?

Uma primeira questão que se coloca é a de garantir uma definição clara e objetiva das diferentes formas de produção de conhecimento realizadas por instituições diversas e tentarmos compreender os tipos de pesquisa implicados, ou seja, delimitar uma caracterização que nos ajude a explicitar melhor as diferentes nuances e objetivos das instituições e suas necessidades em termos de produção de conhecimento. Neste sentido, faz-se necessário discutir desde os levantamentos diagnósticos e a organização de sistemas de informações, os quais requerem, principalmente, a habilidade de utilizar técnicas de construção de questionários e instrumentos adequados à elaboração de bancos de dados e sua análise posterior, até pesquisas que prescindem de um conhecimento teórico e conceitual elaborado a partir de categorias analíticas e métodos que permitem uma compreensão cada vez mais complexa e sofisticada do mundo empírico, social, político, econômico e cultural, intervindo nas formas como os sujeitos humanos constituem a própria realidade humana e social, através da criação de modelos de representação da realidade, os quais se modificam de acordo com os movimentos da história. Portanto, dependendo do tipo de conteúdo no âmbito da pesquisa em educação infantil que se pretende trabalhar, o profissional encarregado de realizar tal atividade deverá demonstrar o domínio dos conhecimentos necessários para tal empreendimento, sem os quais os resultados alcançados dificilmente atenderão efetivamente às expectativas que desencadearam a necessidade inicial de se ter um conhecimento maior da realidade com que nos confrontamos quotidianamente no contexto da educação infantil.

## **4. Pesquisa e avaliação em educação infantil: considerações críticas sobre a investigação desencadeada pelo MEC/SEF/COEDI**

### *4.1 Os questionários e a coleta de dados*

O presente relatório teve por base inicial para análise e discussão do tema "Pesquisa e avaliação em educação infantil" os resultados dos questionários preenchidos por quatro tipos de instituições, ou seja, secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias estaduais e municipais de assistência social (questionário 1), organizações não-governamentais (questionário 2) e instituições de ensino superior (questionário 3).

Constatamos que cada questionário dirigiu perguntas diferenciadas a cada uma das instituições, com base em uma conceituação específica de pesquisa de acordo com as particularidades dos órgãos executores. Neste sentido, os próprios questionários trazem embutidos, na sua forma de apresentação das questões e no conteúdo das respostas esperadas, um conceito de pesquisa que se define pelo modo mesmo de atuação do órgão em questão, ou seja, são as próprias atividades-fins, desenvolvidas pela instituição em questão, que irão definir o que se entende por atividade de pesquisa para aquele órgão específico. Tal definição, orientada pela dimensão empírica do trabalho realizado pela instituição pesquisada, certamente tem conseqüências diretas no próprio preenchimento dos questionários, acarretando limitações e incompreensões que se explicitam posteriormente no momento de análise dos resultados dos questionários. Em suma, a imprecisão nas definições conceituais e operacionais sobre o que é considerado pesquisa, avaliação, sistemas de informação e produção científica, se reflete nas lacunas presentes no preenchimento dos questionários pelas diferentes instituições envolvidas. Esta questão se confirma nas críticas que os participantes dos seminários regionais apresentaram, tendo sido destacados os seguintes aspectos:

- o material a ser preenchido era muito extenso para ser respondido em tempo tão exíguo;
- as informações solicitadas nos questionários apresentavam diferentes níveis de abrangência, algumas questões eram mais objetivas e outras requeriam um tempo maior de investigação para serem respondidas;
- alguns itens do questionário não estavam objetivamente definidos, possibilitando diferentes interpretações por parte dos responsáveis por seu preenchimento nas suas respectivas instituições;
- a diversidade de produções científicas registradas nos questionários dos Institutos de Ensino Superior acarretou um outro tipo de dificuldade no momento da sistematização das informações para posterior análise. Foram registrados desde teses de mestrado e doutorado, artigos publicados em periódicos e livros, até monografias de alunos de graduação, monografias de curso de especialização (pós-graduação *latu sensu*), trabalhos apresentados em congressos, seminários e reuniões científicas, relatórios de pesquisa, entre outros. Na medida em que, na maioria das vezes, as informações eram apresentadas de forma incompleta, tornou-se extremamente difícil considerar a qualidade e a legitimidade de tal produção. Assim, optamos por considerar exclusivamente os trabalhos de pesquisa cujo cruzamento com outras fontes de informação permitiam uma análise mais consistente sobre as temáticas pesquisadas e o seu impacto nas políticas públicas e no fazer pedagógico da área da educação infantil.

#### 4.2 Pontos de destaque dos seminários regionais

O objetivo dos seminários regionais foi reunir e analisar as informações contidas nos questionários, aprofundando a avaliação do atendimento em creches e pré-escolas nas diferentes regiões do país. Pretendemos sistematizar os resultados desses seminários regionais, especificamente no que diz respeito ao tema acima destacado, "Pesquisa e avaliação em educação infantil", procurando caracterizar as especificidades regionais e destacar os pontos convergentes e divergentes na produção de conhecimento veiculada pela pesquisa em educação infantil no Brasil.

Para organizar e sistematizar as informações contidas nos cinco relatórios regionais, optamos por destacar duas vertentes de análise: o *diagnóstico básico* (elaborado pelos participantes, com base na análise dos resultados dos questionários e nos debates em grupos durante os seminários), e as *recomendações e encaminhamentos* sugeridos ao MEC/SEF/COEDI pelos diferentes representantes das instituições envolvidas nos seminários. Buscaremos, aqui, sistematizar as considerações globais relativas às cinco regiões, com o intuito de delinear posteriormente uma análise do conjunto das necessidades, lacunas e avanços alcançados no que diz respeito à produção de conhecimento sobre educação infantil no Brasil.

##### 4.2.1 Região Norte

###### *Diagnóstico básico:*

- ausência de recursos financeiros destinados à realização de pesquisas de avaliação da educação infantil e de previsão orçamentária nas esferas federais, estaduais e municipais.

###### *Recomendações e encaminhamentos:*

- incentivo à criação nas universidades de núcleos de educação infantil voltados para o atendimento, a pesquisa integrada e o estágio;
- consolidação de programas que privilegiem a formação de grupos de pesquisa nas universidades;
- realização de pesquisas interinstitucionais, objetivando a otimização de recursos e a conscientização de fins comuns.

*No que diz respeito aos temas que precisam ser pesquisados:*

- a produção de conhecimento nas universidades deve se voltar para temáticas que possam subsidiar o planejamento, a tomada de decisão e a formulação de políticas nos estados e municípios em relação ao atendimento à infância;
- há necessidade de se consolidar um compromisso das universidades quanto à formação de profissionais de educação infantil, viabilizando a pesquisa sobre a criança de 0 a 6 anos nos diferentes contextos, quais sejam, na família, em creches e nas pré-escolas, além de oferecer cursos de formação de recursos humanos para um atendimento da criança de 0 a 6 anos com qualidade;
- é preciso realizar pesquisas sobre as propostas pedagógicas e curriculares existentes nas creches e pré-escolas e sua articulação com o ensino fundamental, visando a uma integração entre os meios de ensino e a possibilidade de uma avaliação constante da relação entre teoria e prática.

#### 4.2.2 Região Nordeste

*Diagnóstico Básico:*

- reconhecimento da precariedade (tanto em relação à qualidade como também em relação à atualidade) dos dados atualmente disponíveis acerca do atendimento da criança de 0 a 6 anos, sendo, portanto, necessária a criação de um *sistema de informação* mais eficiente;
- reconhecimento de que a maior parte das pesquisas realizadas sobre educação infantil foram desenvolvidas pelas universidades nos seus cursos de pós-graduação;
- questionamento relativo à universidade como espaço único com condições de realizar pesquisa e reconhecimento da necessidade de se criar condições para que os órgãos, direta ou indiretamente envolvidos com a educação infantil, realizem pesquisas e avaliações;
- falta de recursos financeiros indispensáveis para a realização de pesquisas;
- falta de pessoal qualificado, especialmente para as funções de elaboração e coordenação de projetos de pesquisa, nas instituições que realizam ou apoiam o atendimento à infância;
- falta de disponibilidade de tempo para a realização do trabalho de pesquisa, uma vez que os profissionais das diferentes instituições executoras de serviços ao público são totalmente absorvidos e pressionados pelas exigências mais diretas e imediatas do dia-a-dia nestas diferentes instituições;
- inexistência de uma "cultura gerencial" adequada que levaria à conscientização da necessidade de se conhecer a realidade onde as ações irão se desenvolver, como primeiro passo indispensável para o planejamento das mesmas;
- falta de divulgação adequada dos trabalhos de pesquisa já realizados, o que acarreta o desinteresse na colaboração em trabalhos posteriores, dificultando aos participantes perceberem a utilidade e a importância efetiva dessa atividade;
- necessidade de se buscar formas mais adequadas de apresentação dos resultados das pesquisas e avaliações, geralmente registrados em linguagem pouco acessível para a maioria das pessoas.

*Recomendações e encaminhamentos:*

- criação urgente de um sistema de informações abrangente e constantemente atualizado;
- investir no estímulo efetivo à pesquisa, viabilizando recursos humanos e financeiros para que todas as instituições das esferas federal, estadual e municipal possam realizar ou participar de diagnósticos, acompanhamentos e avaliações permanentes de seu trabalho, além de pesquisar temas diretamente relacionados com a melhoria da qualidade da educação infantil;
- criar estratégias para operacionalizar uma ampla divulgação, entre o público que trabalha com educação infantil, da produção de conhecimento já existente na área, o que requer uma apresentação acessível a todos;

*No que diz respeito aos temas que precisam ser pesquisados:*

- realização de diagnósticos articulados com diferentes áreas (como, por exemplo, educação e saúde), para que os dados não se conflitem, mas se complementem;
- definição de indicadores para a educação infantil que contribuam para a avaliação da qualidade do atendimento;
- desenvolvimento de pesquisas sobre tópicos específicos relativos à criança nordestina, situada histórica, social e culturalmente;
- investir na produção de pesquisas acerca do próprio trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas, incluindo as suas relações com as famílias e comunidades às quais as crianças pertencem;

- desenvolvimento de instrumentos e metodologias mais adequadas para captar toda a riqueza e complexidade dos diversos aspectos envolvidos no atendimento em creches e pré-escolas em nossa realidade.

#### **4.2.3 Região Centro-Oeste**

##### *Diagnóstico Básico:*

- constatação de que as instituições que atuam na educação infantil, na sua maioria, não se deram conta da necessidade de realizar pesquisas que resultem em diagnósticos e, conseqüentemente, avaliação da realidade do atendimento da criança de 0 a 6 anos;
- as pesquisas existentes são principalmente produtos de cursos de mestrado e doutorado, destacando-se a UnB no desenvolvimento de pesquisas que abrangem a área educacional, ciências da saúde e psicologia. Cabe assinalar que esta Universidade ainda não oferece cursos de formação profissional em educação infantil;
- Além da Universidade, constatou-se que a Pastoral da Criança (ONG) desenvolve pesquisas na área da educação infantil. Dentre as pesquisas realizadas, destacou-se:
  - elaboração de material educativo, objetivando possibilitar aos pais a oportunidade de participar da infância de seus Filhos, conhecendo como eles crescem, aprendem e se desenvolvem;
  - elaboração de instrumento visando a avaliar qualitativamente o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e estabelecendo como parâmetro a autonomia;
  - influência da ação educativa exercida pelas brinquedotecas da Pastoral da Criança na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças atendidas.

#### **4.2.4 Região Sudeste**

##### *Diagnóstico Básico:*

- variedade de trabalhos produzidos na Universidade em diversas áreas de conhecimento - Odontologia, Medicina, Artes, Letras, Educação, Psicologia, Pedagogia etc -, sem que haja articulação e divulgação dos resultados destas pesquisas no próprio interior da Universidade;
- escassez de recursos financeiros para pesquisa e superposição de setores;
- ausência de mecanismos ( sistema de informação eficiente) que possibilitem o acesso aos resultados das pesquisas pelos educadores nas várias instituições;
- pesquisa restrita a pequenos grupos nas instituições, ou seja, aos "feudos" institucionais;
- ausência de avaliação e controle das pesquisas que estão sendo realizadas e da destinação de recursos para as mesmas;
- inexistência de um trabalho de acompanhamento e avaliação das propostas de educação infantil em desenvolvimento.

##### *Recomendações e encaminhamentos:*

- caracterização das ações desenvolvidas nos municípios através de trabalhos de pesquisa;
- criação de núcleos de pesquisas aglutinadores de temáticas variadas;
- instituição de órgão articulador e centralizador das pesquisas do tipo diagnóstico com a função de organizar e atualizar os dados anualmente, criando um sistema de informação eficiente;
- realização de um diagnóstico/inventário sobre a produção de pesquisas no país, contemplando não somente a produção acadêmica, mas também as pesquisas desenvolvidas por outras instituições;
- posicionamento deste Fórum frente à situação das universidades, no que se refere às prioridades de pesquisa na área das ciências humanas, bem como ao quadro atual de profissionais efetivos nestas instituições.

#### **4.2.5 Região Sul**

##### *Diagnóstico Base:*

- necessidade de se incorporar outras áreas de conhecimento na produção de pesquisas em educação infantil, a fim de não ficarmos restritos apenas à área da Psicologia, que historicamente vem influenciando a concepção de infância que se tem hoje;
- dificuldade de articulação das diferentes áreas e instâncias que trabalham com educação infantil, impossibilitando a criação de equipes com perfil multidisciplinar;
- inexistência de articulação entre as pesquisas realizadas na academia e as escolas infantis;

- constatação de que a produção de pesquisas, bem como de publicações na área da educação infantil, estão sendo produzidas especialmente no âmbito das universidades públicas.

*Recomendações e encaminhamentos:*

- e necessária a valorização, por parte das autoridades e órgãos governamentais, da produção de conhecimento realizada nas universidades públicas;
- necessidade de uma maior divulgação das pesquisas e demais ações realizadas através de publicações e redes de processamento de dados;
- articulação das universidades com outros segmentos institucionais e da sociedade civil.

No próximo segmento, nosso objetivo será o de integrar o diagnóstico e as recomendações advindas dos seminários regionais em uma discussão analítica mais ampla, trazendo as contribuições de outros materiais utilizados para a análise deste relatório, com o intuito de encaminhar sugestões para o tema da pesquisa e da avaliação e seu impacto nas transformações e avanços no atendimento da infância de 0 a 6 anos nos últimos anos.

## **5. Pesquisa e Avaliação em Educação Infantil: Discussão dos resultados**

A realização de pesquisas se constitui em uma atividade que exige determinadas condições básicas. Estas condições são viabilizadas através de políticas que fomentam a produção de conhecimento em diversas áreas e em diferentes instituições do país. Os Institutos de Ensino Superior são reconhecidos como o lugar onde as atividades de ensino e pesquisa se constituem como prioridades, ainda que a pesquisa não seja realizada exclusivamente nestes espaços. Entretanto, para que a pesquisa não seja confinada aos Institutos de Ensino Superior, devem ser criadas condições para que os órgãos que, direta ou indiretamente, estão ligados à educação infantil realizem pesquisas, avaliações, diagnósticos e criem seus sistemas de avaliação e informação, de forma a manter a articulação e a integração da produção de conhecimento nesta área. Entre estas condições, conforme apontam os relatórios dos seminários regionais, bem como as avaliações realizadas no próprio âmbito dos Institutos de Ensino Superior, destaca-se a questão da formação dos profissionais da educação infantil e dos pesquisadores desta área. Cada vez mais evidencia-se a necessidade de se estabelecer um compromisso com a qualidade do atendimento oferecido à população de 0 a 6 anos, efetivando-se uma participação mais sistemática das diferentes instituições envolvidas, criando-se formas de articulação oficiais, por meio de convênios, entre as universidades e as diferentes instituições diretamente envolvidas com o atendimento, a qualificação do profissional e a elaboração de diretrizes e políticas para a educação infantil. Portanto, o compromisso da universidade deve ser, não apenas o ensino e a produção de conhecimento através de pesquisas, mas também a formação de pesquisadores e o assessoramento técnico para que esta atividade seja exercida com competência em outros espaços onde ela se faz necessária, possibilitando uma crescente qualificação do atendimento oferecido à população de 0 a 6 anos. Isto significa que uma das principais contribuições que a universidade pode oferecer é o incentivo à prática de pesquisa, construindo, junto às demais instituições públicas e privadas, uma conscientização da importância da qualificação do trabalho institucional com a infância através de uma permanente produção de conhecimento e da conseqüente aplicação prática destes conhecimentos pelas diferentes instâncias.

Uma análise da produção das pesquisas oriundas dos cursos de pós-graduação mostra que vem ocorrendo um investimento crescente neste setor nos últimos anos. No entanto, a concentração desta produção se dá nos Institutos de Ensino Superior localizados na Região Sudeste e, em seguida, na Região Sul do país (Tabela 1). Embora isto não seja propriamente uma novidade, é fundamental registrarmos uma vez mais este fato e discutirmos suas conseqüências no conjunto de uma política nacional para o setor e, deste modo, encaminharmos estratégias que venham consolidar a formação de equipes de pesquisadores que supere esta limitação regional que ainda prepondera, mas que, sem dúvida alguma, precisa ser revertida a médio prazo, na medida em que se pretende alcançar um patamar mais equânime da qualidade das condições educacionais no país como um todo. Isto significa discutir a necessidade de se investir mais em outras áreas do país, propiciando uma expansão tanto quantitativa como qualitativa da produção de conhecimento que hoje encontra-se extremamente concentrada e fracamente difundida para além das fronteiras regionais onde este conhecimento é produzido.

Numa primeira análise do material deste levantamento, constatamos que, se por um lado a produção de conhecimento na área da educação infantil já pode ser considerada relativamente expressiva, por outro, o grande desafio ainda a ser superado é o do acesso a este conhecimento por um público mais amplo, posto que a circulação do conhecimento é ainda bastante limitada. Isto significa que tanto a produção como a divulgação do conhecimento sobre educação infantil ficam restritas a grupos e centros específicos,

dificultando a emancipação cultural e política, e fragilizando a autonomia da produção de conhecimento de outros grupos de pesquisadores que não possuem, muitas vezes, o reconhecimento de suas atividades pela comunidade científica e permanecem, portanto, isolados.

Para exemplificar este fato em termos numéricos, podemos destacar que, das 142 pesquisas na área de educação infantil oriundas de teses de mestrado e doutorado defendidas no período de 1990-1995, 133 foram produzidas na Região Sudeste, 21 foram produzidas na Região Sul, enquanto as demais regiões totalizam 15 pesquisas realizadas no mesmo período. Das 142 pesquisas mencionadas, 9 são teses de doutorado, das quais 8 foram produzidas na Região Sudeste e 1 na Região Sul. No que diz respeito às publicações em periódicos, observou-se também esta mesma tendência. Dos 9 artigos mencionados na tabela 2, 5 artigos são publicados em periódicos produzidos pelos centros de pesquisas e universidades da Região Sudeste, 3 artigos foram publicados na Região Centro-Oeste e 1 na Região Sul. Destacamos, também, a existência de 10 publicações integralmente dedicadas à educação infantil, sendo que destas, 8 foram produzidas na Região Sudeste.

A questão principal gerada pelo fenômeno de concentração da produção de conhecimentos é uma desarticulação entre teoria e prática, ou seja, entre o que é efetivamente elaborado como uma reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico e o trabalho realizado cotidianamente nos espaços de educação infantil. No entanto, percebe-se um movimento bastante crescente de construção de projetos integrados entre secretarias, ONG e escolas da rede pública e privada com as universidades. A consequência disto tem sido a produção de um conhecimento mais voltado às necessidades da educação infantil do país. Nesta perspectiva, destacam-se também os projetos das universidades que visam a integrar ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a extensão congrega, algumas vezes, esforços em duas direções que se complementam: a formação do profissional da educação infantil e o atendimento direto em creches e pré-escolas universitárias. Essas estratégias de trabalho, embora apresentando resultados positivos, ainda se configuram como iniciativas isoladas, que devem ser melhor avaliadas e divulgadas, com o objetivo de expandirem-se a outros centros e universidades.

De um modo geral, os órgãos que administram e coordenam direta ou indiretamente as atividades de atendimento à infância (ministérios, secretarias, ONG, escolas municipais e estaduais etc) sentem necessidade de realizar projetos de avaliação dos seus programas, além de enfatizarem a importância de manter atualizado um sistema de informações que integre o trabalho desenvolvido pelos diferentes órgãos. Embora isto seja reconhecido pelas diversas instituições participantes deste levantamento realizado pelo MEC/COEDI, as análises dos questionários revelam que ainda é incipiente o tipo de avaliação realizada e bastante precário o sistema de informação disponível, apontando para a necessidade urgente de que haja uma intervenção neste setor. As preocupações e a demanda crescente de atividades relacionadas com a parte administrativa e burocrática dos órgãos executores, a falta de agilidade do sistema em responder às demandas e necessidades do trabalho educativo realizado nas creches e pré-escolas existentes e a falta de equipes de profissionais nos órgãos executores, devidamente preparadas para desenvolver este tipo de atividade de pesquisa/avaliação, são alguns dos fatores apontados como elementos que dificultam o surgimento de um investimento efetivo nesta área. Em síntese, há o reconhecimento da necessidade urgente de se criar estratégias de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido por cada órgão ou instituição encarregada de atividades-fins, assim como de um sistema de informação eficiente que articule o atendimento à infância na sua diversidade de propostas e atuações. No entanto, uma série de entraves políticos, financeiros, administrativos, entre outros, dificultam o encaminhamento de soluções mais imediatas para este problema.

Há, portanto, o reconhecimento de que um investimento eficaz na solução desta problemática estaria, indubitavelmente, criando mecanismos para um controle maior, por parte da sociedade civil, do investimento que vem sendo realizado pelas diferentes instâncias do poder público e pelas organizações privadas nesta área, e reconhecendo que deve haver um certo monitoramento e avaliação da qualidade dos serviços oferecidos. Contudo, vale destacar que a insatisfação com o que existe hoje em funcionamento em termos deste tipo de controle demonstra uma grande precariedade e que a superação dos problemas constatados exige um investimento maciço, não apenas na formação de recursos humanos diretamente envolvidos com esta atividade, mas também um investimento intenso nos Institutos de Ensino Superior e Centros de Pesquisa que estão espalhados pelo Brasil, os quais, como já foi dito anteriormente, apresentam

Estas informações foram extraídas dos questionários e complementadas por dados disponíveis no CD-Rom/ANPED, São Paulo 1996. Ver tabela 1, ao final deste texto.



ainda uma fraca produção de pesquisas e uma integração bastante precária com as demais instituições deste setor.

Neste sentido, destacou-se, em diferentes oportunidades ao longo dos seminários regionais, a necessidade de os Institutos de Ensino Superior assumirem o compromisso de se articularem com os órgãos executores das políticas públicas, além daqueles responsáveis pelo atendimento direto à infância, criando estratégias de trabalho que viabilizem um desenvolvimento maior destes setores, oferecendo projetos específicos que atendam às necessidades de cada órgão.

Vale ressaltar que este tipo de estratégia de trabalho intracriacional já começa a acontecer em alguns estados (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Ceará) cujas equipes das universidades federais e outros centros de pesquisa de excelência vêm realizando trabalhos em conjunto com as secretarias, as ONG e algumas escolas da rede pública e privada, o que já está resultando na criação de núcleos de produção de conhecimento voltados para a contextualização das discussões teóricas e conceituais. Busca-se, deste modo, atender a heterogeneidade de experiências e de situações que configuram a educação infantil na realidade brasileira. Assim, ressalta-se a importância desses dois caminhos que começam a ser construídos: *a articulação, no interior das universidades, entre pesquisa, formação e atendimento, além da articulação das universidades com as diversas instâncias implicadas direta ou indiretamente no trabalho com a infância.* As experiências já existentes, ainda que sejam poucas ou isoladas, vêm se apresentando como alternativas de uma construção de conhecimento mais ampliada, que congrega as exigências de uma reflexão teórica aprofundada com o cotidiano da educação infantil, encaminhando soluções provisórias, porém sempre atentas às exigências do momento histórico em que acontecem. Além disto, representam ainda uma possibilidade de democratização da produção de conhecimento, ou seja, o acesso de professores e profissionais que atuam com as crianças em creches e pré-escolas aos conhecimentos produzidos por outras instâncias responsáveis pelo desenvolvimento do saber nesta área, que informam sobre novos modos de atuação pedagógica, criando, assim, possibilidades inovadoras no que diz respeito ao trabalho com a criança pequena. Esta constatação, embora aponte para uma tendência ainda em processo de consolidação, permite-nos concluir sobre a positividade de tais conjunções, na medida em que desencadeiam uma aproximação maior da academia com a realidade concreta do trabalho em creches e pré-escolas, possibilitando, com isso, um retorno mais imediato às necessidades da educação infantil.

Em contrapartida, evidenciou-se, também, com base nos questionários analisados, que as universidades ainda não investiram em um trabalho de extensão que integre produção de conhecimento e contextualização das necessidades do campo da educação infantil. Acabam por realizar pesquisas que dão continuidade a projetos isolados de professores-pesquisadores, cujos temas de pesquisa, embora relevantes para a evolução da pesquisa básica na área do desenvolvimento infantil e aprendizagem em geral, muitas vezes, apresentam uma fraca integração com o trabalho pedagógico realizado em nossas escolas, além de utilizar uma linguagem técnica que dificulta o acesso de um público mais amplo, pois, professores de creches e pré-escolas são pouco familiarizados com o mundo acadêmico e suas produções científicas. Alguns destes trabalhos revelam nitidamente a influência dos cursos de pós-graduação realizados por pesquisadores brasileiros no exterior, os quais dão continuidade às pesquisas desenvolvidas sobre o tema da infância em perspectiva mais abstrata e, portanto, com base em certos enquadres teórico-metodológicos universalistas, que tornam difícil a aproximação mais efetiva com as particularidades culturais da infância brasileira.

Nos seminários regionais, essas questões foram tema de discussão. A conclusão a que se chegou é que bem mais problemático do que a questão da produção do conhecimento é a inexistência de um sistema de informação integrado que dê conta de uma maior circulação do que é produzido, levando à descentralização da produção de conhecimento para além da Região Sudeste, bem como da divulgação dos trabalhos produzidos nesta e em outras regiões do país, ampliando, assim, o diálogo entre os pesquisadores da área e as possibilidades de uma abordagem crítica mais profícua de suas produções.

Com base nas críticas destacadas anteriormente, podemos afirmar que, embora seja visível o crescimento de uma política de articulação, ainda é significativo o distanciamento existente entre os conhecimentos produzidos no interior dos Institutos de Ensino Superior e os órgãos responsáveis pela implementação das políticas públicas e de atendimento à infância, apontando para a urgência da construção de uma política

Vale destacar que o MEC/COEDI tem investido amplamente neste setor, promovendo vários trabalhos de pesquisa e encontros, nos últimos anos, que contaram com o apoio e a participação de assessores de diferentes universidades e centros de pesquisa do país. O presente trabalho deve ser considerado, também, como uma forma de dar continuidade a esta estratégia de atuação do MEC/COEDI para a melhoria da qualidade do atendimento à infância no Brasil.

articuladora que supere esta limitação em âmbito nacional, como também no âmbito de um mesmo estado e seus municípios. O que se constatou em diferentes depoimentos nos seminários regionais foi a insatisfação com a desarticulação que, entre outros entraves, acaba por impedir o acesso àquilo que já vem sendo realizado com competência por alguns setores. Isto põe em questão, ainda, o desperdício de recursos humanos e financeiros, uma vez que os problemas, na maioria das vezes, poderiam ser resolvidos com maior rapidez e eficiência a partir da operacionalização de um sistema integrado de circulação das informações já disponíveis. Enfim, em diversos momentos pode ser observado que as críticas recaíram na ausência de uma vontade política de se criar um sistema de informações eficiente, e com a competência necessária para intervir efetivamente na realidade a partir de uma otimização das informações existentes nos diferentes setores institucionais que coordenam os órgãos públicos e privados no que diz respeito à educação infantil no país. Esta crítica ganha maior substância quando sabemos que alguns setores já ingressaram com reconhecida competência neste campo, a ponto de exportar tecnologia no setor de informática e de telecomunicação para outros países.

Um último item a ser apreciado diz respeito ao impacto das pesquisas sobre os serviços. Num primeiro momento, consideramos a dificuldade de se realizar esta avaliação, na medida em que este tema demandaria, por si só, uma abordagem metodológica específica em uma pesquisa cujo objetivo principal seria precisamente investigar esta questão.

Contudo, conscientes das limitações que inevitavelmente estarão embutidas na presente análise, buscamos uma outra possibilidade de elaborar uma apreciação acerca do impacto das pesquisas em educação infantil sobre os serviços, ou seja, desenvolvendo uma breve consideração sobre a relação entre as temáticas que norteiam essas pesquisas e as tendências históricas que vêm se configurando na educação infantil. Neste aspecto, destacamos que as temáticas de pesquisa mais presentes no período 1990/1995 foram: *formação de profissionais de creches e pré-escolas, construtivismo e alfabetização, proposta e prática pedagógica, história da educação infantil, políticas públicas de atendimento à infância e educação e saúde*. Os estudos e as pesquisas destes temas, recorrentes na literatura especializada, podem ser interpretados como uma resposta à consolidação de um momento histórico em que a educação infantil começa a questionar sua função meramente assistencialista e passa a definir e construir para si objetivos político-pedagógicos. O que se torna visível nesta análise preliminar é, portanto, a importância das pesquisas no delineamento dos objetivos pedagógicos, dos critérios definidores da qualidade do trabalho oferecido, da formação adequada dos recursos humanos para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, enfim, da consolidação em termos de uma política nacional de uma série de conquistas construídas coletivamente a partir do embate e da pressão exercida por diferentes setores da sociedade no que diz respeito à educação infantil.

Nesse âmbito, compreendemos que as pesquisas acompanham e fornecem os subsídios necessários para se implementar o movimento de construção do caráter pedagógico que a educação infantil vem historicamente assumindo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos produzidos apontam para uma maior qualificação teórico-prática e a conseqüente consolidação destas tendências num contexto mais geral. Importante mencionar que os conceitos de infância, conhecimento, desenvolvimento infantil, interação sócio-cultural, linguagem, construtivismo etc, que passam a nortear a dimensão pedagógica do trabalho institucional com a criança, se configuram como resultados da inserção, via pesquisa, das idéias teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Freinet etc, no âmbito do pensar e do fazer pedagógico. De certo modo, a importância das pesquisas realizadas acabam consolidando a própria construção dessas tendências teóricas, porém com a preocupação permanente de uma adequação destas idéias e reflexões ao contexto de nossas discussões sobre o trabalho com a criança na realidade brasileira. Ainda tecendo uma avaliação acerca do impacto da pesquisa sobre os serviços e da sua participação na construção dessas tendências, torna-se importante destacar, por exemplo, que a presença constante de temas como *políticas públicas, propostas pedagógicas e formação do profissional de creches e pré-escolas* tem viabilizado uma ampla discussão sobre esses conteúdos, cujos desdobramentos não apenas se fazem sentir no discurso que circula de forma falada e escrita, mas têm também desencadeado efetivamente a elaboração de documentos oficiais que estão

28B

A pergunta relativa a este tema, no "Questionário 3: Instituições de Ensino Superior", não foi devidamente respondida nos questionários enviados para análise, lacuna que impossibilitou uma análise mais precisa e profunda das questões relativas ao impacto. Entendemos, ainda, que no interior deste presente levantamento há informações sobre esta questão, porém, ainda dispersas nos relatórios específicos elaborados para cada tema. Posteriormente, a partir do cruzamento das análises dos diferentes relatórios que compõem este levantamento, o tema do impacto poderá ser retomado de modo mais detalhado e preciso.

Análise realizada a partir da Tabela 1, além das informações contidas no Questionário 3: Instituições de Ensino Superior.

mudando, ainda que lentamente, o atendimento oferecido e consolidando um compromisso político com este setor, compromisso este que vem subvertendo, a médio prazo, o panorama nacional.

### **Bibliografia**

- BRANDÃO, Z. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, 31, jul/set. 1986.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. *Política de Educação Infantil. Proposta*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1993.
- BRASIL. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL.** *Educação Infantil: bibliografia anotada*. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- CHIZZOTTI, A. A pós-graduação e a relevância da produção acadêmica. *Cadernos ANPED*, 3, 1991, (39-48).
- CUNHA, L. A. Pós-graduação em educação: No ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, SP, maio, 73, 1991,(63-67).
- CURY, CR. J. Política de pós-graduação em educação e pesquisa em educação. *Cadernos ANPED*, 3, 1991, (7-24).
- ESTEVES, L. e. G. *Pesquisa em educação: Da produção à prática*. Tese de Mestrado, UFF, Faculdade de Educação, Niterói, 1993.
- FERREIRA, M. e. R. A Pesquisa na Universidade e a Educação da Criança Pequena. *Cadernos de Pesquisa*, SP, novembro, 67, 1988, (59-63).
- FRANCO, M. A. e. et ali. Ensino e Pesquisa na Universidade: Questão de lei ou de visão de mundo? *Cadernos de Pesquisa*, SP, maio, 69, 1989, (5-16).
- GATTI, B. Pesquisa em Educação: Um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, SP, fev., 80, 1992, (106-111).
- \_\_\_\_\_A política de pós-graduação e pesquisa: A questão da avaliação dos programas de pós-graduação em educação do país. *Cadernos ANPED*, 3, 1991, (25-27).
- \_\_\_\_\_Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, 44, fev., 1983,(3-17).
- \_\_\_\_\_Formar professores e pesquisadores no mestrado em educação - *Boletim ANPED*, Rio de Janeiro, 1, jan/mar., 1987,(31-34)
- GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, 31, jul/set. 1986.
- GOUVEIA, A. J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 60, 136, out/dez, 1974, (496-500).
- \_\_\_\_\_Pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, 122, abr/jun, 1971,(209-231).
- GRZYBOWSKI, e. Competência científica e compromisso: Os dilemas da pesquisa da educação em face da democratização da sociedade brasileira. *Fórum Educacional*, RJ, fev/maio, 1989, (143-149).
- \_\_\_\_\_Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação. *Boletim ANPED*, RJ, 1, jan/mar., 1987, (14-18).
- JAPIASSU, H. *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*. Francisco Alves, RJ, 1982.
- \_\_\_\_\_ *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. Mimeo. 1989.
- MARTINS, e. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, 165, maio/ag. 1989, (159-188).
- PILOTTI, F. & RIZZINI, I. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. Rio de Janeiro, Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.
- SOUTO, e. Educação superior e pesquisa científica na constituição de 1988. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, 165, maio/ago., 1989, (257-264).
- WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, SP, maio, 73, 1990,(67-75).
- SOUZA, S. J. & KRAMER, S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creches: subsídios para o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo. *Textos Fundação Carlos Chagas*, Departamento de Pesquisas Educacionais, SP, 1992, (49-68).

**TABELA 1 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (1990 -1995)**

<b>Região</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Temáticas</b>	<b>mestrado/ doutorado</b>
Sudeste	IESAE	1990	- contos de fadas	mestrado
Sudeste	IESAE	1990	- criança e cidade	mestrado
Sudeste	PUC/RJ	1990	- construtivismo /Piaget	mestrado
Sudeste	PUC/RS	1990	- ensino de ciências na pré-escola	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1990	- alfabetização	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1990	- jogo/Vygotsky, Leontiev. Brougere	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1990	- história da educação infantil	mestrado
Nordeste	UFC	1990	- proposta pedagógica	mestrado
Sudeste	UFR1	1990	- proposta curricular	mestrado
Norte	UFRN	1990	- proposta curricular	mestrado
Norte	UFRN	1990	- proposta pedagógica	mestrado
Norte	UFRN	1990	- relação educ. infantil / ensino básico	mestrado
Sudeste	UFSCar	1990	- história da educação infantil	mestrado
Sudeste	UFSCar	1990	- democratização / políticas educ. inf.	Mestrado
Sudeste	UFSCar	1990	- saúde	mestrado
Sudeste	Univ Metod. de Piracicaba	1990	- saúde	mestrado
Sudeste	Univ. Metod. de Piracicaba	1990	- formas de atendimento	mestrado
Sudeste	Univ. Metod. de Piracicaba	1990	- proposta pedagógica	mestrado
Sudeste	UFSCar	1990	- formas de atendimento	mestrado
Sudeste	UFRJ	1990	- proposta curricular	mestrado
Norte	UFRN	1990	- proposta curricular	mestrado
Sudeste	IESAE	1991	- história da educação infantil	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1991	- proposta pedagógica/espaco lúdico	mestrado
Sul	PUC/TIS	1991	- construtivismo/Piaget	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1991	- construtivismo /Piaget	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1991	- relação com ensino básico	mestrado
Sudeste	UFES	1991	- escola/família	mestrado
Sul	URGS	1991	- construtivismo/ Piaget	mestrado
Sul	URGS	1991	- construtivismo	mestrado
Norte	UFRN	1991	- prática pedagógica/ Freinet	mestrado
Norte	UFRN	1991	- política educacional	mestrado
Sudeste	UFRJ	1991	- criança psicótica na pré-escola	mestrado
Sul	UFSC	1991	- papel do jogo na pré-escola	mestrado
Sudeste	<b>PUC/RJ</b>	1991	- alfabetização	mestrado
Sul	UFSC	1991	- papel do jogo na pré-escola	mestrado
Sudeste	USP	1991	- interação social /Vygotsky	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1992	- aprendizagem/linguagem	doutorado
<b>Sul</b>	PUC/RS	1992	- movimento/corpo	mestrado
Sul	<b>PUC/RS</b>	1992	- creche/profissional de creche	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1992	-psicologia/formação dos professores	mestrado

FONTE: Dados obtidos a partir do Questionário 3: Instituições de Ensino Superior (MEC/SEF/DPE/COEDI) e do CD-Rom/ANPED, São Paulo, 1996.

**TABELA 1: Continuação**

<b>Região</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Temáticas</b>	<b>mestrado/ doutorado</b>
Sudeste	PUC/SP	1992	- história da pré-escola	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1992	- papel do coord. pedagógico	mestrado
Sudeste	UFF/RJ	1992	- prática pedagógica	mestrado
Sudeste	UFRJ/RJ	1992	- literatura infantil	mestrado
Sudeste	UFSCar	1992	- trabalho docente/formação	mestrado
Sudeste	Univ. Metod. de Piracicaba	1992	- história da pré-escola	mestrado
Sul	PUC/RS	1992	- creche/ formação de professores	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1992	- educação infantil / saúde	mestrado
Sudeste	UFF	1992	- creches comunitárias	mestrado
Sudeste	UFF	1992	- proposta pedagógica	mestrado
Sudeste	USP	1992	- profissional de creche	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1993	- educação e saúde	doutorado
Sudeste	IESAE	1993	- creche comunitária/formação	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1993	- teoria de Vygotsky	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1993	- formas de atendimento	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1993	- interdisciplinaridade na pré-escola	mestrado
Sudeste	UFES	1993	- interações sociais	mestrado
Sudeste	UFF	1993	- linguagens não verbais em crianças/creches	mestrado
Sul	UFPR	1993	- socialização	mestrado
Sul	UFPR	1993	- formação profissionais	mestrado
Sul	URGS	1993	- relação adulto/criança	mestrado
Sul	URGS	1993	- formação de professores	mestrado
Sul	UFSC	1993	- proposta pedagógica SESI	mestrado
Sudeste	UFSCar	1993	- relação mãe-criança	mestrado
Sul	UFMS	1993	- história infantil	mestrado
Sudeste	UNESP	1993	- construtivismo piagetiano	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1993	- juízo moral/ Piaget	mestrado
Sudeste	USP	1993	- psicomotricidade/Wallon	mestrado
Sudeste	IESAE	1993	- formação de professores	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1993	- formas de atendimento	mestrado
Sudeste	UFF	1993	- creche comunitária/formação	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1994	- literatura infantil	doutorado
Sudeste	USP	1994	- história dos parques infantis/SP	doutorado
Sudeste	PUC/RJ	1994	- família/ Winnicot, Mahier, Bowlby	mestrado
Sul	PUC/RS	1994	- sexualidade	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1994	- avaliação na pré-escola	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1994	- relações raciais na pré-escola	mestrado
Sudeste	UFF	1994	- formação de professores	mestrado
Sudeste	UFF	1994	- alfabetização	mestrado
Sudeste	UFMG	1994	- alfabetização	mestrado
e. Oeste	UFMS	1994	- proposta pedagógica/ Piaget	mestrado
Norte	UFPA	1994	- relações de classe	mestrado
Sudeste	UFRJ	1994	- relações pais/ escola	mestrado
Sudeste	UFSCar	1994	- deficiência auditiva	mestrado

**TABELA 1; Continuação**

<b>Região</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Temáticas</b>	<b>mestrado/ doutorado</b>
Sudeste	UFSCar	1994	- política educacional	mestrado
Sudeste	UFSCar	1994	- criança trabalhadora	mestrado
Sul	UFSM	1994	- alfabetização	mestrado
Sudeste	UNESP	1994	- avaliação de bebês / creche	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1994	- desenv. cognit. deficientes/Vygotsky	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1994	- alfabetização	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1994	- jogo/Vygotsky, Leontiev, Elkonin	mestrado
Sudeste	Univ. Metod. de Piracicaba	1994	- profissional de creche	mestrado
Sudeste	Univ. Metod. de Piracicaba	1994	- história da educação infantil	mestrado
Sudeste	Univ. Metod. de Piracicaba	1994	- história da educação metodista	mestrado
Sudeste	USP	1994	- parques infantis/Goffman	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1994	- relações raciais	mestrado
Sul	UFSC	1994	- creches domiciliares/avaliação	mestrado
Sudeste	UNESP	1994	- estimulação em bebês	mestrado
Sudeste	Univ. metod. de Piracicaba	1994	- formação de professores	mestrado
e. Oeste	UFMT	1995	- criatividade na pré-escola/Lipman	mestrado
e. Oeste	UFMT	1995	- relação professor /aluno	mestrado
e. Oeste	UFMT	1995	- literatura infantil	mestrado
Norte	UFRN	1995	- prática educativa/proposta pedagógica	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1995	- relação professor-aluno/ Vygotsky	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1995	- conceito de criança	mestrado
Sudeste	Univ. Metodista de Piracicaba	1995	- creche/ história	mestrado
Sudeste	Univ. Metodista de Piracicaba	1995	- política pública	mestrado
Nordeste	UFB	1995	- afetividade na creche/pré-escola	mestrado
Nordeste	UFPI	1995	- linguagem do professor da pré-escola	mestrado
Sudeste	UFES	1995	- proposta pedagógica	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1995	- creche/ aids	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1995	- creche / classes populares	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1995	- socialização das crianças	mestrado
Sudeste	UFF	1995	- formação de professores	mestrado
Sudeste	UFF	1995	- formação de professores	mestrado
Sudeste	USP	1995	- política pública	mestrado
Sudeste	USP	1995	- adaptação /Wallon	mestrado
Sudeste	USP	1995	- alfabetização	mestrado
Sudeste	USP	1995	- pensamento matemático / Gardner	mestrado
Sudeste	USP	1995	- interação /Wallon	mestrado
Sul	PUC/RS	1995	- formação de professores	mestrado
Sul	PUC/RS	1995	- o papel dos professores na pré-escola / Saviani/ Gadotti	mestrado

**TABELA 1: Continuação**

<b>Região</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Temáticas</b>	<b>mestrado/ doutorado</b>
Sudeste	UNESP	1995	- alfabetização	mestrado
Sudeste	UFMG	1995	- alfabetização	mestrado
Sul	UFPR	1995	- alfabetização	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1995	- formação de professores / Piaget	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1995	- alfabetização	mestrado
Sudeste	UNCAMP	1995	- papel social da memória/ Vygotsky, Halbwichs, Bartlet	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1995	- afetividade na pré-escola	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1995	- ensino de matemática	doutorado
Sudeste	UNICAMP	1995	- política educacional	doutorado
Sudeste	Univ. Metod. de Piracicaba	1995	- história da educação infantil	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1995	- interações criança/criança	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1995	- creche/ aids	mestrado
Sudeste	UFF	1995	- formação de professores	mestrado
Sudeste	PUC/SP	1995	- política pública	doutorado
Sudeste	USP	1995	- prática pedagógica	mestrado
Sul	PUC/RS	1995	- creche/formação de profissionais	doutorado
Sudeste	UFMG	1995	- creche comunitárias	mestrado
Sudeste	UFMG	1995	- política pública	mestrado
Sudeste	UNICAMP	1995	- interação social / Vygotsky	mestrado
Sudeste	USP	1995	- papel do jogo /Froebel/Montessori, Decroly	doutorado

**TABELA 2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PERIÓDICOS (1990-1995)**

Região	Ano	Revista	Temática	Origem
Sudeste	1990	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	história das creches em São Paulo	resultado de pesquisa - FCC
Sudeste	1990	Serviço Social e Sociedade	atuação do estado nas creches / política pública	parte de pesquisa FCC
e. Oeste	1991	Em Aberto	expansão do atendimento à infância	
Sudeste	1991	Paidéia	história da educação infantil	
Sudeste	1991	Cadernos de Pesquisa	segregação racial na pré-escola nordestina	
Sudeste	1992	Textos FCC	formação de creche	coletânea de textos oriundos de seminário que debateu o tema
Sudeste	1992	Cadernos de Pesquisa	financiamento da educ. infantil	
e. Oeste	1993	Centro feminista de Estudos e Acessória	a pré-escola em relação à discriminação e violência contra a mulher	
Sul	1993	Educação e Realidade	construtivismo - Piaget	tese de mestrado

FONTE: Educação Infantil: bibliografia anotada. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1995.



**TABELA 3 - DOCUMENTOS OFICIAIS/EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>Local</b>	<b>Ano</b>	<b>Órgão</b>	<b>Documento</b>	<b>Temática</b>
São Paulo	1990	CEPAM	"A educação nos municípios paulistas"	diagnóstico
São Paulo	1990	Secretaria do Menor	"Creche/pré escola"	programa a ser implantado nas creches de horário integral
São Paulo	1990	FDE	"Diagnóstico da Pré-escola no estado de São Paulo"	diagnóstico
Belo Horizonte	1990	AMEPPE	"Construindo um projeto educativo de 0 a 6 anos"	proposta pedagógica para creches comunitárias
Curitiba	1992	Secretaria da Criança	"Creches em Curitiba: espaço de educação"	histórico do atendimento em creches/ políticas públicas
Rio de Janeiro	1992	SMDS	"Proposta curricular para creches e pré-escolas comunitárias"	proposta pedagógica para creches comunitárias
Brasil	1993	IPEA	"Infância e desenvolvimento: propostas e desafios"	orientação para avaliação do ensino pré-escolar - políticas públicas
Brasil	1993	MEC/COEDI	"Política de Educação Infantil "	proposta nacional
Porto Alegre	1993	UFRGS/FAE	"Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do Rio Grande do Sul"	avaliação do atendimento em creches e pré-escolas
Brasil	1994	MEC/SEF/DPE/COEDI	"Por uma política de formação do profissional de Educação infantil"	formação do profissional da educação infantil
São Paulo	1994	Secretaria de Educação/FDE	"Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo"	subsídios para elaboração de projetos e propostas pedagógicas

FONTE: Educação Infantil: bibliografia anotada. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1995.

## ÍNDICE GERAL DAS COMUNICAÇÕES ORAIS

1. **Experiência evaluativa del proyecto "educación integral a niños y niñas menores de 6 años de zonas urbano-rnrginales de Bolivia".**  
*Gahriela Ruiz de Pinaya*
2. **Educación inicial en el sistema educativo uruguayo**  
*Rosa Marquez*
3. **Organizacion y resultados de una invetigación nacional para la evaluación de edad de cumplimiento de pautas de desarrollo infantil en niños menores de 6 años.**  
*Sara Krupitzky e outros*
4. **A avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas do estado do Rio Grande do Sul.**  
*Ivany de Souza Ávila*
5. **Estado del arte de la investigación educativa en infância, entre los cero y siete años de edad, en la década de 1985 - 1995 en Colômbia**  
*Lúcia Leon Moreno*
6. **Rol de la universidad en la investigación y evaluación de desarrollo para niños de cero a seis años**  
*Leonor Castro Toledo*
7. **O atendimento à criança pequena de baixa renda o caso do município de Niterói**  
*Maria Vitória Pardal Civilett; Ângela Meyer Borba e outros*
8. **Controle de desenvolvimento e o Australian Developmental Record for Infants and Young Children (ADRIYC)**  
*Barry E. Burdon*
9. **La expansión de la educación inicial en Uruguay. Programas y escenarios.**  
*Renato Opertti*
10. **Creches e pré-escolas: um diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis**  
*Eloísa Acires Candal Rocha*
11. **Implementadón de los programas sociales: multisectorialidad**  
*Maria del Carmen Belmonte*
12. **Pobreza y maltrato en niños de jardín de infantes y de nivel inicial.**  
*Corina Guadalupe Scotta*
13. **Desnutrición infantil en Tabasco, México, una prioridad de salud pública**  
*Lúcio G. Lastra Escudero*
14. **Influencia de la atención temprana en el desarrollo psicosocial de niños en Situación de extrema pobreza en áreas periurbanas de las principales ciudades de Bolivia**  
*Rafael Indaburu Quintana*
15. **Capacitação: uma ação integrada no Ceará**  
*Maria de Jesus Araújo Ribeiro*
16. **Educação infantil, proposta pedagógica em construção: uma visão interna do processo**  
*Carlos Alberto Barbosa de Castro e Raimundo Alves de Menezes Borrvalho*
17. **Fórum Permanente de Educação Infantil: uma parceria possível**  
*Ordália Alves de Almeida*
18. **Programa de atenção integral à criança e ao adolescente**  
*Maria Luíza D Ávila Pereira e Elisa Maria Dalla-Bona*
19. **Habilitação pré-escolar da PUC/SP: a experiência de construção de um projeto de intervenção**  
*Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches*
20. **A formação do profissional de educação infantil nos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu na Universidade Federal de Uberlândia: uma avaliação da proposta em andamento.**  
*Elfrida Félix de Sousa Gomide e Helenice Camargos Viana Diniz*
21. **Curso de especialização em educação infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas**  
*Maria Isabel Leite; Sônia Kramer e Léa Tiriba*

- 22. Da mediação do professor à alfabetização da criança: a busca de um real possível**  
*Maria Esteia Costa Holanda Campeio*
- 23. A arte de contar história: uma proposta de exteriorização infantil**  
*Magda Suely Pereira Costa*
- 24. A pré-escola em Pernambuco**  
*Maria Cristina Gonçalves Gameiro*
- 25. Proposta pedagógica para educação infantil**  
*Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso*
- 26. Avaliação do material educativo e de indicadores de desenvolvimento infantil**  
*Elizabeth Times*
- 27. A avaliação no cotidiano da educação infantil**  
*Ana Sueli de Pinho Alves*
- 28. Pesquisa sobre o perfil e as concepções de formação em educação infantil dos educadores da rede de creches da SMDS**  
*Maria Cristina Martins*
- 29. A autonomia da criança cearense: um estudo de caso na zona rural.**  
*Ana Maria lório Dias*
- 30. Da pesquisa à extensão: contribuição do estágio supervisionado em psicologia escolar às creches de Cuiabá**  
*Daniela B. S. Freire Andrade*
- 31. A capacitação de pessoal como instrumento de abordagem do contexto creche**  
*Elaine Pereira e. Silva*
- 32. A vivência lúdico-criativa na formação de professores**  
*Maria Helena Lopes*
- 33. A educação infantil: da formação à atuação profissional**  
*Maria Angela Barbato Carneiro e Neide de Aquino Noffs*
- 34. Programa de creches na rede pública de ensino do Distrito Federal**  
*Cleri Fichberg e Ideli Ricchiero*
- 35. Educação infantil na percepção de quem está com a "mão na massa": dados da realidade de municípios do interior do estado do Espírito Santo**  
*Janine Mattar Pereira de Castro*
- 36. Análise de um programa de atendimento à criança e à família de 1978 a 1993: o caso da creche**  
**Myriam de Oliveira Fernandes**  
*Maria Lígia Rodrigues*
- 37. Pesquisando e informando o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos**  
*Angela Maria Ribeiro; Silvia Lacouth Motta Biancardine e Mareia Teófilo de Almeida Vaz*
- 38. Resumo do projeto político pedagógico do Núcleo de Desenvolvimento Infantil/CED/UFSC**  
*Rose Elaine de Liz Waltrick*
- 39. Creche da Universidade Federal de Minas Gerais: metodologia de avaliação.**  
*Creusa Denise Teixeira Antuna e Marília Guimarães Mata Machado*
- 40. Quando a criança começa a frequentar a creche: a adaptação da criança e da família**  
*Maria Clotilde Rossetti Ferreira; Telma Vitoria e outros*
- 41. Creche e letramento: começando a narrar...**  
*Eduardo Calil e Regina Nagamine*
- 42. Conto que as caixas contam**  
*Ana Maria Mello; Eva B. Agassi e outros*
- 43. O fazer do bebê**  
*Ana Maria Mello e Maria Clotilde Rossetti Ferreira*
- 44. Educação: formação continuada para educadores**  
*Rosa Virgínia Pantoni*
- 45. Projeto de prática psicomotora de 0 a 2 anos e massagem infantil**  
*Carmen Regina Calegara Cunha*
- 46. Um trabalho psicopedagógico com a criança pré-escolar a partir da perspectiva piagetiana: relato de experiência**

*Moyara Rosa Machado*

**47. Ludoteca comunitária: "o direito de brincar"**

*Maria do Rosário Carvalho de Souza*

**48. Proposta sócio-psicopedagógica com crianças de 0 a 6 anos e 11 meses**

*Maria Alice Viana Flores*

**49. Atenção integral junto às crianças e aos adolescentes - capacitação de recursos humanos de educação infantil por meio da Universidade Federal do Paraná**

*Yvelise Freitas De Souza Arco-Verde e Denise Grein Santos*

**50. Capacitação em serviço de educadoras infantis**

*Sílvia Maria Pereira de Carvalho*

**51. Gestão das mudanças: a pré-escola em discussão**

*Dinorá de Souza Lima e Leni Mariano Walendy*

**52. Promoção de saúde bucal em creches e escolas**

*Marisa Drumond Martins e Mara Vasconcelos*

**53. A construção da política / a política da construção: o espaço físico como expressão de um projeto político pedagógico**

*Flávia Julião*

**54. Educação e cuidado no atendimento da criança de 0 a 6 anos em Patos de Minas: relato de uma experiência**

*Ana Maria Costa de Sousa e Marluce Oliveira Scher*

**55. Projeto Sesinho Multimídia Interativa na educação infantil**

*Belmira Aída Carneiro Rodrigues da Cunha*

**56. A proposta pedagógica do programa de desenvolvimento infantil/PDI do Serviço Social da Indústria/SESI/SC.**

*Itamara das Graças Hack*

**57. Relação família-escola: compromisso da escola, qualidade da educação**

*Ana Lúcia Daniel 's; Luciana Campacci e Rosângela de Souza Bittencourt Lara*

**58. O pré-escolar do SESI- RJ**

*Maria Regina B. G. Angeiras*

**59. Alfabetização pelo texto: a construção do sentido**

*Aparecida Maria Oliveira Diniz*

**60. Projeto: redescobrimo o universo das brincadeiras infantis**

*Luzia Torres Gerosa*

**61. Projeto de trabalho definindo a intencionalidade do professor**

*Mônica Diniz Thomas e Liciana Campacci*

**62. O desafio da educação infantil atenção integral à criança de 3 a 6 anos (educação, saúde, nutrição, recreação e lazer)**

*Denise Alves Barcelos*

**63. Monitoreo nacional del programa educativo de Integra: seguimiento de metas y fortalecimiento de los equipos de trabajo**

*Jorge Sanhuesa R. e Maria Luisa Sepúlveda E.*

**64. Formación integral del docente para atender la población infantil entre 0 y 6 anos, en Venezuela.**

*Ana J. Medina; Fabiola Escoba e Carlos A Garzón*

**65. A população de 0 a 6 anos na pesquisa sobre padrões de vida**

*Maria Dolores Bombardelli Kappel*

**66. Formación de formadores en educación infantil. Propuesta pedagógica para educación infantil: el programa padres e hijos.**

*Sabine Romero*

**67. Incidência del entorno social en la formación afectiva del niño y niña salvadoreños en la etapa cronológica de 0 - 6 anos de los sectores de extrema pobreza**

*Catalina Machuca de Merino*

**68. Evaluación en la aplicación de la propuesta pedagógica del Programa de Educación Preescolar (PEP 92) en ocho zonas escolares del estado de Veracruz**

*Maria Guadalupe Malagon y Montes*

- 69. La crianza infantil incorporada al currículo de educación inicial. Propuesta metodológica con una comunidad en el Carmen, Chinchá**  
*Carmen Vásquez de Velasco*
- 70. Desarrollo cognitivo de niños de la provincia de Parinacota (la región - Chile)**  
*Sybillie Erber Vidumsky e Bartolo Guerreiro Lúdia*
- 71. Critérios de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas**  
*Angela Emília Vargas; Angela Maria Si mão Hoemke e outros*
- 72. Influencia del abandono familiar en el desarrollo integral del niño de 2 años en Situación de institucionalizado**  
*Maria Eugenia Huarachi Chavez*
- 73. Proyecto interdisciplinario de apoyo sanitario en educación inicial**  
*Maria Laura Michelini*
- 74. Redes escolares de solidaridad (REDES), dirigidas a la atención de niños y jóvenes excluidos o en riesgo de exclusión del sistema educativo formal**  
*Arelys Moreno De Yanes*
- 75. Pesquisa sobre atendimento pré-escolar e clientela atendida**  
*Irene da Glória de Souza Teles*
- 76. Utilizando a tabela de IPTU para análise da localização sócio-econômica dos equipamentos de educação infantil no município de São Carlos**  
*Marina Silveira Palhares*
- 77. A produção técnico-científica sobre a criança de 0 a 6 anos de idade na Universidade Federal do Espírito Santo, nos últimos 10 anos (1987-1996)**  
*Angela Maria Monjardim; Ana Maria Louzada Varejão e Adalvo da Paixão Antônio Costa*
- 78. Contribuição tecnológica-metodológica à pesquisa: a criação de um banco de dados informatizado**  
*Cláudia Helena Diógenes Yazlle; Caroline Francisca Eltink e outros*
- 79. Os fundamentos teóricos que norteiam as propostas pedagógicas e currículos em educação infantil no Brasil: o discurso e a prática.**  
*Fátima Regina Teixeira Salles Dias*
- 80. Reconstrução coletiva da proposta educativa da recreação infantil - SESC/RI**  
*Maria José Motta Gouvêa e Léa Ti riba*
- 81. Reflexões sobre uma proposta de atendimento a crianças de zero a dois anos : avaliando procedimentos pedagógicos.**  
*Cláudia Maria Simões Martinez*
- 82. Metodologia piagetiana na realidade amazonense**  
*Maria de Nazaré Corrêa da Silva*
- 83. Entrelaços e influências da formação na vida pessoal e profissional dos educadores de creches/pré-escolas das classes populares**  
*Dilce Esmeraldina de Jesus*
- 84. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**  
*Ana Beatriz Cerisara*
- 85. A identidade do profissional de educação infantil e os documentos do MEC: entre o feminino e a psicologização**  
*Alessandra Arce*
- 86. A ação pedagógica do educador infantil: das intenções à prática cotidiana.**  
*Ana Maria Louzada Varejão*
- 87. Atenção à criança de 0 a 6 anos em Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo**  
*Maria Aparecida Caetano Gonçalves Lustosa*
- 88. Políticas sociais de atendimento à criança pequena em Mato Grosso do Sul (1983/1989)**  
*Ana Maria Santana da Silva*
- 89. Diagnóstico da realidade da educação infantil em Montes Claros**  
*Marileuza Araújo Tolentino Gandra e Regina Lúcia Herculano Faustino*

- 90. Projeto Horizonte: a busca da qualidade no ensino fundamental**  
*Nora O. A. Pedrosa Silva Bueno e outros*
- 91. A estimulação essencial do deficiente auditivo**  
*Aurora Ferreira Santos e Rosângela Menezes de Oliveira*
- 92. Atendimento à criança carente e à criança de risco: análise do relato verbal de coordenadores e recreadores sobre o cotidiano da creche.**  
*Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes*
- 93. Integração do portador de deficiência na pré-escola: um desafio bem sucedido**  
*Maria de Fátima Felipe*
- 94. O trabalho da educação infantil na educação especial**  
*Carmem Silvia Samadello e Adriana Banar da Silva Pleutin*
- 95. Construindo a educação infantil no município de Niterói, Rio de Janeiro**  
*Lia Ciomar Macedo de Faria*
- 96. Plano estadual de atenção à infância objetivos e metas na área pedagógica**  
*Ivany Souza Ávila; Maria da Graça Souza Horn e outros*
- 97. Rumo a uma política integrada de educação infantil: a experiência do município de Ubatuba, São Paulo**  
*Alii Lacerda Skiendziel e Lenira Haddad*
- 98. Educação infantil - Campinas hoje**  
**Clélia Santina Leal; Fernanda Maia Gasmenga e outros**
- 99. Evaluación de impacto de hogares comunitários**  
*Adelina Covo de Guerrero*
- 100. Evaluación al programa no formal de atención a la infancia de 3 a 6 anos en República Dominicana y propuesta de reorientación**  
*Carmen Sanchez*
- 101. Estratégias de evaluación de la gestión en un contexto participativo**  
*Berta Servat Poblete*
- 102. Programa de desarrollo de la creatividad para docentes del nivel preescolar - Región Central del Peru**  
*José Luis Castillo Córdova*
- 103. Nuevas metodologias de acción pedagógica**  
*Silvia Redon Pantoja*
- 104. Investigación y evaluación de programas de desarrollo integral para niños de 0 a 6 años**  
*Maria Isabel La Rosa Cormack*
- 105. Evaluación de la Central Pedagógica de Apoyo a la Educación Parvularia**  
*Aurora MuFwz Morales*
- 106. La educación inicial en las comunidades indígenas**  
*Rosalio Tabla Cerón*
- 107. Transferencia de innovaciones educativas: el caso del Programa Padres e Hijos (PPH).**  
*Paula Noemi Callejas*
- 108. La madre educadora**  
*Maria Graciela Dupont Pérez*
- 109. Centro de Educação Infantil: apoio pedagógico às creches e pré-escolas**  
*Márcia Moreira Veiga*
- 110. A construção de uma nova cidadania: o caso do Movimento de Luta Pró-Creches de Belo Horizonte**  
*Regina Célia Dias*
- 111. A avaliação na educação infantil: um olhar reflexivo diante das estratégias avaliativas do professor**  
*Elisa dos Santos Vanti*
- 112. Avaliação na educação infantil**  
*Maria Carmen Silveira Barbosa*
- 113. Uma nova formação para um novo educador infantil**  
*Silvia Helena Vieira Cruz*

114. Articulando saberes, qualificando práticas: universidade e creche na formação dos profissionais de educação infantil  
*Luciano Esmeralda Ostetto*
115. Proposta pedagógica: formação de profissionais de 3º grau na área de educação infantil  
*Heloísa Mara Curvelo Samo e Zélia Fernandes Guimarães*
116. Formação de educador infantil - Pesquisando a realidade: um olhar mais atento a um grupo de educadoras de berçário.  
*Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino*
117. Discussões sobre o plano de carreira das educadoras da rede infantil de ensino de Blumenau  
*Ariana e. G. Knoll e Rita de Cássia Cordova*
118. Capacitação, uma ação integrada no Ceará  
*Rosilane Ribeiro*
119. Formação continuada de professores da pré-escola: um projeto de ação para o município de Arauá, Sergipe  
*Yolanda Dantas de Oliveira*
120. Formação do educador infantil: reflexões em torno da proposta de Belo Horizonte  
*Corina Maria Rodrigues Moreira*
121. A luta pela profissionalização do educador infantil  
*Andréa Salustiano; Cláudia Torres de Resende e outros*
122. Projeto Planaltina  
*Maria de Fátima Nunes Pereira e Jupira M. de Oliveira*
123. A brinquedoteca na Pastoral da Criança  
*Maria Lúcia Thiessen*
124. Rede de atendimento à criança e ao adolescente em Belo Horizonte: o direito traduzido em qualidade  
*Angela Dayrell de Lima e Glaucia F. Barros Sander*
125. Grupo de estudos sobre educação pré-escolar: uma experiência interdisciplinar em Porto Alegre  
*Sarita Teresinha Alves Amaro; Luciano Facchini e Maria Tereza Ribeiro Martins*
126. Vitória da educação: educação infantil no município de Vitória.  
*Adriana Sperandio; Janine Mattar Pereira de Castro e Maria Regina Lopes Gomes*
127. Proposta pedagógica de 0 a 6 anos em Curitiba, no Paraná  
*Rosa Aparecida Comazi Geovanini e Zanete Pasquina Buzzi*

## IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS E II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

### INFORME FINAL E RECOMENDAÇÕES

#### Relatores:

Gaby Fujimoto (O.E.A.); Sara Victoria Alvarado (Colômbia); Isaac Canales (Peru); Maribel Cormack (Peru); Norma Reátegui (Peru); Carmen Vásquez (Peru); Guadalupe Malagón (México); Rosalio Tabla (México); Adela Castillo (Paraguai); Catalina Machuca (El Salvador); Gisela Wajskop (Brasil); Cleilce Paula de Azevedo (Brasil); Maria Inês Cuadros (Colômbia); Ana Lúcia Goulart (Brasil); Tisuko Morchida Kishimoto (Brasil); Renato Operti (Uruguai); Cecília Cuartas Arango (Colômbia); Gabriela Ruiz de Pinaya (Bolívia); Arelys Moreno de Yánez (Venezuela); J. Leonardo Yánez (Venezuela); Livia Maria Fraga Vieira (Brasil); Ana Beatriz Cerizara (Brasil).

#### Apresentação

O presente documento resume as principais idéias consolidadas no relato de exposições e debates apresentados no IV Simpósio Latino- Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos, realizado em novembro de 1996, em Brasília, Brasil.

A coordenação geral do evento esteve a cargo do Ministério da Educação e Desporto (Secretaria de Educação Fundamental) e da Organização dos Estados Americanos (Unidade de Desenvolvimento Social e Educação). Teve o patrocínio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Organização Pan-Americana para a Saúde (OPAS).

Participaram do Simpósio delegados de 30 países e representantes de 11 organizações internacionais. Os países representados foram Argentina, Austrália, Bolívia, Colômbia, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Estados Unidos, França, Filipinas, Guatemala, Haiti, Honduras, Inglaterra, Israel, Itália, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Santa Lúcia, Trinidad e Tobago, Venezuela, Uruguai e Brasil. Compareceram delegações das seguintes organizações internacionais: Organização dos Estados Americanos (OEA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Pan-Americana para a Saúde (OPAS), Banco Mundial, Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), Radda Barnen, Nações Unidas, SOS Kinderdorf, Fundação Bernard Van Leer, além de universidades, instituições governamentais e não-governamentais e responsáveis por projetos e programas.

Os 1.236 participantes do Simpósio estavam assim distribuídos: 802 brasileiros (64,9%), 143 estrangeiros (11,6%), 106 conferencistas (8,6%), 153 expositores de temas livres nacionais (12,3%) e 32 expositores de temas livres internacionais (2,6%).

Estiveram presentes como expositores e participantes destacados profissionais regionais e internacionais, como Vice-Ministros da Educação, Diretores Nacionais de Educação Infantil e Pré-Escolar, professores universitários, pesquisadores, especialistas, docentes, representantes de organizações governamentais e não-governamentais e funcionários de agências internacionais. Foram apresentadas três conferências, oito mini-conferências, 20 mesas-redondas e 130 trabalhos livres.

O presente documento consta de quatro partes. A primeira introduz os temas centrais do Simpósio e as estratégias de enfoque adotadas. A segunda parte analisa a situação atual e identifica os desafios regionais a partir das conclusões e recomendações extraídas dos três primeiros simpósios latino-americanos coordenados pela Organização dos Estados Americanos (ocorridos no Chile em 1993, no Peru em 1994 e na Costa Rica em 1995). A terceira parte traz a análise e a síntese das contribuições do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos, baseadas nas informações prestadas pelos coordenadores e moderadores das diversas modalidades de trabalho, e nos mais de 80 documentos fornecidos pelos palestrantes. Divide-se em quatro seções:

1. relação entre os resultados da pesquisa e da avaliação e a tomada de decisões sobre políticas para a infância;



2. o papel da pesquisa;
3. formas de aplicação prática da pesquisa e da avaliação;
4. constatações sobre o estado da prática das pesquisas e avaliações.

A quarta parte resume as recomendações, já convertidas em metas e compromissos, a serem apresentadas, sob forma de avaliação, durante o V Simpósio Latino-Americano, que será realizado no México, no primeiro semestre de 1998.

A fim de assegurar a unidade e a coerência dos acordos estabelecidos no Simpósio, apresenta-se uma versão original das conclusões e recomendações do II Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado no Brasil, e elaborada no dia 25 de novembro de 1996, como ponto de chegada dos cinco simpósios regionais ocorridos em agosto/setembro do mesmo ano.

A coordenação do IV Simpósio agradece à equipe de redação do presente documento, representada pelos professores Isaac Canales, Maribel Cormack, Leonardo Yanez, Arelys Moreno e Sara Victória Alvarado, pelo imprescindível apoio na redação do mesmo. Agradece, em especial, à Dra. Sara Victória Alvarado que, com profissionalismo e liderança, coordenou a equipe de relatoria e contribuiu de forma expressiva para a redação final do documento.

Este Documento foi revisado e aprovado pelo Ministério da Educação e Desporto do Brasil, pelo UNICEF e pela OEA, após ter sido comprovada sua coerência frente aos documentos de política das referidas instituições, tarefa que foi realizada na semana seguinte ao encerramento do Simpósio.

Gaby Fujimoto-Gómez  
Coordenadora Geral - OEA

Ângela Rabelo Barreto  
Coordenadora Geral - Brasil

## 1. Introdução

Apesar de a pobreza ser um problema de origem remota na região, é inegável que os processos de ajuste e estruturação dos anos 80 acentuaram a concentração de renda e a elevação dos níveis absolutos e relativos de pobreza. Segundo dados da CEPAL, na década de 80 a percentagem de pobres aumentou de 41% para 46% na população latino-americana e, destes, 22% vivem em estado de indigência.

O impacto do progressivo aumento da pobreza na criança tem como marco fundamental a destruição dos núcleos familiares ou a impossibilidade de atendimento, por parte das famílias, das necessidades básicas de desenvolvimento humano de seus membros. O impacto tem tomado diversas formas e caracterizado diferentes FACES DA POBREZA INFANTIL. Já não se pode falar de crianças pobres da América Latina; é preciso ter presente a pluralidade de expressões de pobreza na infância, cada uma com suas características, patologias sociais e conseqüências próprias sobre as crianças e sobre os atores que desempenham um papel significativo em seus processos de socialização.

As Políticas e Declarações Internacionais da última década mantiveram o compromisso de dar atenção à criança. Em 1984, resultados de estudos sobre a situação da infância no mundo, apresentados pelo UNICEF, movimentaram os governos em torno do compromisso de reduzir as taxas de mortalidade infantil e de incrementar a qualidade de vida das crianças. Surgiram programas, voltados à ampliação da cobertura e à melhora da qualidade dos serviços existentes, que procuraram envolver a família nos processos educativos. Seguiram-se a essas iniciativas vários eventos internacionais, como este Simpósio, com o objetivo de debater os problemas existentes e formular políticas que venham corrigir as distorções.

Não obstante, é importante assinalar que a comparação entre metas, planos de ação e declarações leva à constatação de que, embora exista o compromisso de solucionar os problemas da criança, colocando-a como centro no processo de desenvolvimento, tal acordo longe está de ser cumprido.

No entanto, a educação nos primeiros anos de vida apresenta, a cada dia, mais ricas inovações; torna-se mais sólida em concepções e práticas pedagógicas e em formas de organização de programas e ofertas de serviço. Hoje, podemos afirmar que existe reconhecimento do problema e consenso quanto à necessidade de ser dada atenção integral à criança. As agendas políticas já a incluem em suas prioridades.

Após a realização da Reunião de Cúpula sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, Tailândia, em que foi aprovada a ampliação do conceito de educação básica - seu início deve dar-se a partir do nascimento - as barreiras da institucionalização foram reduzidas e a educação infantil ou pré-escolar foi integrada ao sistema educativo.

Registram-se, também, avanços científicos, acadêmicos, políticos e sociais em prol da infância e da atenção integral que esta merece. Contudo, apesar de tais avanços, temas, como pesquisa e avaliação, ainda estão a exigir revisão imediata, dada a sua importância na compreensão dos problemas, na revisão dos programas e na formulação das políticas. É por essa razão, constituem o foco de atenção do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos.

## **2. Situação atual e desafios**

Como mostram os resultados dos três simpósios anteriores, se se quer avançar na qualidade dos programas de atenção à criança no Continente, e preciso dar prioridade à pesquisa e à avaliação, no que diz respeito aos seguintes aspectos: desenvolvimento infantil e principais agentes envolvidos com sua criação e socialização; programas de atenção à criança; políticas de atenção à infância e diretrizes de ação que delas derivam.

Algumas conclusões de grande relevância motivam e orientam investigações sobre esses temas, tais como:

- A região ainda demonstra fraco desempenho na execução de processos de pesquisa e de sistemas de avaliação e acompanhamento de programas e projetos em andamento. Em vista disso, deve-se priorizar a elaboração e o desenvolvimento de um sistema de avaliação e, também, o planejamento de uma série de pesquisas sobre as várias experiências na área de educação infantil e atenção aos menores de 6 anos que se realizam na América Latina.
- É urgente a necessidade de consolidar e sistematizar os resultados das pesquisas e avaliações que têm sido realizadas para que haja troca de experiências, aproveitamento dos resultados, superação dos limites e contribuições para o melhoramento da qualidade dos serviços.
- É necessário avançar na institucionalização dos processos de pesquisa e avaliação, condição fundamental para uma correta alocação e distribuição de recursos nos programas de ampliação de cobertura. À medida que a questão infantil for alcançando maior reconhecimento e legitimação social, melhores serão as condições de luta por sua inclusão nas propostas nacionais.
- Faz-se necessário aumentar o número de pesquisas referentes à educação e ao atendimento integral da criança, utilizando-se diferentes enfoques que permitam obter informações quantitativas e de qualidade. Devem ser priorizadas aquelas áreas e assuntos capazes de responder aos grandes desafios enfrentados para desenvolver integralmente programas de atenção à criança.
- Para que se consiga focalizar de forma adequada e efetiva os programas e projetos, faz-se necessário, antes de mais nada, realizar diagnósticos participativos, em que profissionais, instituições, organizações, vizinhos de uma comunidade identifiquem as crianças mais vulneráveis e suas principais necessidades. Esse procedimento irá permitir o delineamento descentralizado de políticas e projetos altamente desejáveis.
- Requerem-se processos de acompanhamento, sistematização e avaliação de programas e projetos de atenção à criança que permitam melhora de qualidade durante o processo de gerenciamento dos mesmos. Desse modo, estará sendo construído o conhecimento que fará com que outros programas e projetos partam das experiências já acumuladas.
- São necessárias pesquisas que permitam conhecer com profundidade a cultura das crianças, de suas famílias e das comunidades, assim como as práticas pedagógicas que tiveram êxito, os programas e projetos que se mostraram eficazes e mais um amplo número de temas que ainda não foram enfocados.
- Faz-se necessário fortalecer as modalidades, estratégias, mecanismos e sistemas de divulgação do conhecimento produzido na América Latina, no que diz respeito a programas e projetos, para que sejam acessíveis àqueles que tomam decisões e, também, aos profissionais, técnicos e monitores que trabalham com crianças em situações de pobreza.
- Devem ser providenciadas, com urgência, formas de capacitação e reuniões cujo tema central seja pesquisa, acompanhamento, sistematização e avaliação de programas de atenção à criança e sua influência nas decisões políticas, especialmente no que se refere aos aspectos financeiros e orçamentários, ao apoio à capacitação especializada, ao desenvolvimento de pesquisas, à consolidação de redes de informação etc.
- Em relação a alguns temas específicos, preocupa a necessidade de produzir-se conhecimento na América Latina. São eles: implementação de programas de cobertura sem detrimento da qualidade; processos de cooperação interinstitucional e intersetorial de atenção integral à criança; diversas modalidades de atenção à criança como forma de responder às necessidades de igualdade e pertinência sócio-cultural; avaliação de experiências de articulação; participação em programas de atenção à criança; articulação

entre estado e sociedade civil; metodologias de educação de adultos; modelos de capacitação de agentes educativos; estudos de relação custo e benefício.

### 3. Resultados do IV Simpósio

#### a) *Relação entre os resultados da pesquisa e da avaliação e a tomada de decisões políticas:*

- A atenção à criança constitui área da maior importância na administração social de um país, uma vez que as condições vulneráveis desse segmento da população latino-americana revelam tanto a situação estrutural do país quanto o impacto de seus programas mais significativos.
- Qualidade da educação é aspiração de todos os países do mundo, especialmente no subsistema de educação infantil ou pré-escolar.
- Embora o crescimento econômico e a produtividade de um país não devam ser considerados fins únicos do desenvolvimento, a verdade é que, sem esses fatores, os países não podem responder aos desafios do desenvolvimento. Contudo, não se pode esquecer que o desenvolvimento econômico inicia, necessariamente, com o desenvolvimento humano da população. Para que haja cidadãos produtivos, os processos de desenvolvimento humano (nutrição, saúde, saneamento ambiental, educação das crianças, educação das mães e de todos os atores sociais que tem relação com o desenvolvimento infantil) devem ter iniciado na primeira infância e, até mesmo, antes do nascimento.
- Experiências não-convencionais tem mostrado estratégias interessantes e efetivas de atenção às crianças menores de 6 anos nos países que enfrentam crises econômicas. É necessário que as instâncias encarregadas de garantir a qualidade dos programas adquiram consciência desse aspecto.
- A pesquisa e os sistemas nacionais de avaliação constituem ferramentas indispensáveis para a formulação e o acompanhamento das políticas para a infância. As diferenças internas de cada país fornecem as pautas de implantação de políticas de descentralização dos programas para a infância.
- Monitorar o desenvolvimento infantil deve ser uma estratégia-chave para a definição de políticas e investimentos prioritários. Planejar o desenvolvimento requer sistemas de informação confiáveis, baseados em indicadores que demonstrem os progressos da população infantil e a ampliação da cobertura dos programas com qualidade, equidade, integração etc.
- Avaliação, pesquisa e informação sobre qualidade e integração de políticas e estratégias de atenção à criança - assim como seu impacto no desenvolvimento infantil - constituem fatores cruciais para garantir que sejam sustentáveis as intervenções e seus efeitos.
- A tomada de decisões políticas deve levar em conta os resultados das pesquisas e avaliações.
- Políticos e dirigentes devem ser destinatários importantíssimos dos resultados das pesquisas sobre a taxa de retorno dos gastos com a educação infantil. E desse modo que se poderá influenciar no estabelecimento das prioridades de distribuição de recursos orçamentários.

#### b) *O papel da pesquisa:*

- A pluralidade das formas de pobreza infantil, na América Latina, e a ausência de um efetivo impacto das políticas de atenção à infância, impõem a urgente e irrevogável necessidade de pesquisa, inovação, informação e compromisso social, o que pressupõe produção de conhecimento e formação de recursos humanos para gerá-los e aplicá-los.
- Mediante processos investigativos sérios será possível:
  - avaliar políticas e programas, medir seus impactos e sistematizar os processos construídos historicamente;
  - produzir conhecimento efetivo sobre a situação da criança de acordo com os diferentes contextos em que ela se desenvolve (rural, urbano), considerando-se as diferentes etnias, classe sociais, gêneros etc. Esse é um procedimento fundamental à identificação das diferentes faces da pobreza infantil;
  - contar com linhas básicas, perfis de desenvolvimento, experiências bem-sucedidas de aprendizagem e sistemas de informação para gerenciar políticas e programas, fazer monitoramento e acompanhamento e avaliar impacto;
  - comparar o conhecimento obtido a respeito da situação da criança, nos diferentes países, e desenvolver estudos transculturais sobre as diferentes áreas de desenvolvimento humano, social e educativo relacionadas com o desenvolvimento infantil;

- validar modelos de atenção, gestão, currículos, avaliação que sejam compatíveis e coerentes com os propósitos das diferentes modalidades e características dos contextos.
- Iniciativas que obrigam a superar problemas amplamente arraigados na tradição latino-americana:
  - rever o papel das universidades e dos centros de reflexão no processo de desenvolvimento;
  - evoluir da produção esparsa e fragmentada para a consolidação de linhas de pesquisa relevantes e significativas para o continente latino-americano;
  - em articulação com o Circuito Internacional de Ciência e Tecnologia, buscar formas mais ou menos sistemáticas de combate à pobreza na América Latina, capazes de responder aos desafios do desenvolvimento social e às necessidades de demanda de atenção de qualidade à criança. Tal tarefa requer, cada vez mais, saber especializado, além de grande esforço e criatividade em face das tendências desfavoráveis da economia internacional;
  - criar e/ou fortalecer sólidas instituições de conhecimento articuladas com realidades locais e internacionais e formar recursos humanos na pesquisa social;
  - fortalecer redes e comunidades internacionais de informação e pesquisa sobre a criança;
  - rever o conceito de interação entre atenção à criança e construção da democracia, rompendo o círculo sinérgico que o tem caracterizado.
- Todos os fatores enunciados anteriormente mostram e justificam amplamente a necessidade urgente de apoiar e fomentar a investigação sobre a infância, formar recursos humanos e articular processos práticos com processos de construção do conhecimento. Só assim a prática poderá encontrar na teoria uma fonte de qualificação e a teoria, por sua vez, encontrará na prática sua validação.
- A pesquisa sobre a infância deve desenvolver-se com pluralidade de enfoques e disciplinas, a fim de que possa responder à pluralidade das necessidades da América Latina e às distintas intenções e finalidades que motivam a prática investigativa.
  - São necessários estudos que identifiquem regularidades e estabeleçam as causas de um determinado fenômeno, de tal modo que, a partir das tendências, seja possível controlá-lo e antecipar seu comportamento. Ou seja, precisa-se de estudos que respondam a necessidades *técnicas*, fornecendo uma *explicação* válida dos fenômenos.
  - Do mesmo modo, precisa-se de processos de produção de conhecimento que sejam motivados pela necessidade de dar conta de um determinado fenômeno, explicando seu processo de constituição, sua articulação com o futuro de uma determinada cultura e o sentido que ganha para determinados grupos. Em suma, precisa-se de estudos que respondam à necessidade prática de compreensão dos fenômenos.
  - No entanto, são também necessários estudos que tenham como finalidade explicitar as contradições inerentes a determinadas situações e fenômenos sociais e que favoreçam a apropriação desses conhecimentos por parte dos atores que desempenham funções importantes no processo. Tais estudos devem criar condições mais democráticas nas sociedades, norteados que devem ser por um objetivo emancipatório centrado na *transformação* dos fenômenos humanos e sociais.
- As diversas finalidades da prática investigativa exigem diferentes modelos de articulação dos processos de produção do conhecimento:
  - os estudos orientados para a explicação requerem *modelos experimentais de elaboração de hipóteses* e análises descritivas. São formas de adquirir informações sobre o fenômeno que permitem, em etapas sucessivas, exercer a experimentação segundo uma linha *empírico-analítica* de fazer pesquisa. Sua lógica de produção será *hipotético-dedutiva*, com elementos *indutivos* em sua intencionalidade generalizadora;
  - os estudos orientados à compreensão requerem para seu desenvolvimento um *modelo qualitativo-interpretativo* e uma linha de pesquisa *histórico-hermêutica*. Sua lógica de produção será *indutiva* e perseguirá, não a generalidade, mas a apropriação e a significação cultural dos fenômenos;
  - os estudos orientados para a transformação social requerem para seu desenvolvimento um *modelo de ação social ou modelo de ação-reflexão-ação*. Seguem uma linha de pesquisa *crítico-social* e uma lógica de produção *dialética*. Sua intencionalidade deverá superar a apropriação e a significação cultural dos fenômenos, procurando transformá-los em favor de condições mais justas e benéficas aos atores sociais;
  - a prática investigativa da América Latina tem se caracterizado pela predominância da linha empírico-analítica, identificada com modelos *quantitativos*. Todavia, pesquisas realizadas nas

últimas décadas seguiram linhas de investigação histórico-hermenêutica e crítico-social, segundo um modelo qualitativo, e alcançaram resultados novos e interessantes.

- Os enfoques qualitativos consolidaram-se no amplo movimento de crítica ao positivismo empirista que caracterizou a prática da pesquisa na América Latina. A partir deles, construiu-se um novo paradigma nas Ciências Sociais, opção epistemológica que exige:
  - rigor lógico no desenho e implementação do processo metodológico;
  - fundamentação teórica de propostas de pesquisa;
  - vigilância epistemológica na produção do conhecimento;
  - reflexão crítica capaz de romper com as idéias do senso comum e com as percepções imediatas;
  - reconhecimento de que não há transparência nos eixos sociais;
  - aceitação da verdade como uma construção coletiva.
- Os enfoques qualitativos de pesquisa devem partir do conhecimento da situação específica do grupo para ampliar e superar esse conhecimento, uma vez descobertas as suas relações com o contexto da sociedade global e com a história que lhe deu origem. Tal processo não logrará êxito sem a ajuda da teoria e dos processos de recolocação. É preciso recorrer a técnicas inovadoras e capazes de resgatar os processos de comunicação ativa, tais como jogo de funções, oficinas de reflexão, auto-avaliações, discussões, procedimentos sócio-métricos etc. Tais técnicas têm como requisito básico a participação ativa e a retro-alimentação.
- Embora seja necessário esclarecer e distinguir os pressupostos dos paradigmas quantitativos e qualitativos da produção do conhecimento em Ciências Sociais, tal procedimento não significa considerar que as possibilidades sejam excludentes. Ao contrário, a complementariedade faz-se necessária diante da complexa problemática da criança e das formas de atenção, conforme demonstra a forma prática de articular a pesquisa com o fazer institucional.

*e) Formas de aplicação prática da pesquisa e da avaliação:*

Há diversas formas de caracterizar a prática investigativa, de avaliação e sistematização, cujo objetivo fundamental é o estabelecimento de laços estreitos entre a produção do conhecimento e os processos de desenvolvimento; entre o conhecimento gerado na área de atenção à criança e a formulação de políticas e estratégias.

- *Pesquisas de tipo explorativo-descritivo:* ocorrem nos contextos em que se realizam os projetos de desenvolvimento social centrados na atenção à criança. A ênfase, nesse tipo de estudo, segue dupla via: a da caracterização sócio-econômica, de que faz parte a análise da dinâmica populacional, a análise da estrutura dos serviços e a revisão da capacidade das comunidades para atender as necessidades de seus grupos; e a da determinação diagnóstica dos processos de desenvolvimento da criança, com levantamento de perfis e análise da qualidade dos ambientes.
- *Pesquisas de corte avaliativo:* caracterizam-se por estudar de maneira sistemática a efetividade e o impacto dos programas de desenvolvimento centrados na criança. Identificam os indicadores sociais, educativos, econômicos, de desenvolvimento e estabelecem as pautas para o processo de monitoramento e controle. Além disso, permitem medir os resultados educacionais de impacto a curto, médio e longo prazo, aferir a validade dos modelos de intervenção sistematizados e avaliar a possibilidade de réplica em outros contextos, assim como julgar a adequação, ou não, dos materiais utilizados neles.
- *Pesquisas de tipo experimental:* são orientadas para o conhecimento dos efeitos causados por determinados aspectos de um projeto, programa ou currículo no desenvolvimento da criança, em seu ambiente ou qualidade de vida.
- *Pesquisas de caráter qualitativo e etnográfico:* têm por objetivo recuperar processos qualitativos de vida das comunidades e dos grupos. São estudos que contam com uma expressiva participação das comunidades.
- *Pesquisas relacionadas com a construção de bancos de dados do tipo bibliográfico e documentário:* voltam-se à sistematização da informação teórica e prática existente em determinadas áreas, com vistas a fundamentar a definição de projetos ou planos de ação e a construção de diversos modelos (gestão, educação, avaliação).
- *Sistematização de experiências e estados da prática:* são estudos dirigidos, fundamentalmente, à identificação de processos de ação, capacitação, monitoramento, administração de metodologias de atenção, classificação e importância de materiais educativos, de determinados componentes de um projeto etc. Pretendem, também, a elaboração de modelos de atenção com base em experiências bem-

sucedidas que estão sendo realizadas em diferentes países da América Latina. Do ponto de vista metodológico, articulam, na sistematização, o conceitual e o prático. Conhecimentos imprescindíveis da experiência cotidiana são compartilhados com pessoas que trabalham na área e passam, assim, a integrar o processo de reflexão.

- *Estudos que utilizam informações estatísticas de caráter nacional:* tais estudos influenciam a tomada de decisões, constituindo-se em instrumentos de grande potencialidade para o acompanhamento da situação social e para a orientação de políticos e dirigentes. A partir deles podem ser estabelecidas as prioridades de alocação de recursos nos diferentes campos do desenvolvimento. Encontram-se nesta categoria os censos domiciliares, realizados por instituições responsáveis pelas pesquisas estatísticas nacionais; o sistema de registro, que permite o redirecionamento contínuo da qualidade do serviço de atenção à infância, mediante acompanhamento de indicadores de qualidade dos processos de auto-avaliação dos vários atores envolvidos nos processos; estudos de caráter demográfico; entre outros.

d) *Constatações sobre o estado da prática das pesquisas e avaliações:*

- A maior parte das pesquisas são desenvolvidas em círculos acadêmicos - universidades e centros de pesquisas - e há uma grande distância entre pesquisadores e formuladores de política, planejadores, administradores e/ou executores de programas de atenção à criança.
- Uma alta percentagem das pesquisas identificadas na área de atenção à criança na América Latina foram desenvolvidas durante programas de graduação, o que explica a falta de impacto na formulação de políticas e estratégias de atenção.
- A maior parte das avaliações restringem-se ao desenvolvimento local de programas, apresentam pouco rigor no registro e sistematização de informações e não oferecem um acompanhamento confiável que permita conhecer as tradições da área na região.
- Apesar do reconhecimento explícito da necessidade do uso de metodologias de caráter qualitativo na pesquisa e na avaliação, são poucos os estudos desenvolvidos nessa modalidade. São mais comuns os de natureza empírica e quantitativa, com informações sobre algumas variáveis de importância na análise da problemática.
- Há escassez de recursos financeiros para a sistematização, pesquisa e avaliação das áreas vinculadas à infância.
- A produção de conhecimento se dá, em geral, de forma fragmentada e repetitiva, o que impede a definição e a consolidação de linhas de pesquisa pertinentes para a América Latina. Ficam, desse modo, impedidas visões transculturais sobre fenômenos relacionados com a criança e com os programas voltados à sua atenção.
- São tão insuficientes os recursos humanos formados para realizar, com qualidade, processos de investigação e avaliação, quanto os próprios processos de formação de pesquisadores em programas de mestrado e doutorado na área de atenção infantil.
- Não existe, na América Latina, de forma ampla e consolidada, uma cultura de pesquisa e uso de informação, o que torna ainda mais imperiosa a necessidade de formação de recursos humanos na área.
- O isolamento tem sido um fator característico da prática investigativa. Suas conseqüências são a duplicação de esforços, a impossibilidade de confrontar investigações, a impossibilidade de compartilhar experiências e materiais, assim como de consolidar redes e comunidades de investigadores, políticos e pessoas vinculadas à administração e / ou execução de programas na área.
- A maior parte dos programas afirma a importância do componente educativo.
- Foram apresentados no Simpósio resultados de pesquisas e / ou avaliações em diversas áreas: qualidade das práticas educativas nas instituições de atenção às crianças menores de seis anos; importância educativa dos jogos; influência dos jogos e dos materiais educativos; formas de criação e socialização em diferentes contextos; processos de articulação entre a educação infantil e pré-escolar e a educação fundamental; classificação, seleção e uso de materiais pelas crianças; a narrativa e sua relação com a escrita; o uso da linguagem sócio-cultural das crianças e seu papel no desenvolvimento oral e da escrita mediante a prática e o uso de textos; validade das estratégias de intervenção; avaliação longitudinal de alternativas não-convencionais de atenção à criança; influência dos processos de registro e autorização dos profissionais que trabalham com a criança; estados da arte na investigação sobre a infância; sistematização de experiências; propostas pedagógicas para melhorar a qualidade do currículo na educação infantil; avaliação das crianças menores de seis anos de idade (perfil do desenvolvimento); avaliação de programas sociais; acompanhamento dos compromissos relacionados aos direitos das

crianças, aos acordos de Jomtien e à Declaração Mundial de Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento Infantil; integração de crianças com necessidades especiais; modalidades de atenção às crianças indígenas.

#### 4. Recomendações

- Gerar em todos os atores de programas de atenção à criança (criança, pais, autoridades, agentes educativos) uma atitude reflexiva, investigadora e crítica que contribua para o desenvolvimento de processos individuais e coletivos de produção de conhecimento.
- Utilizar, nas avaliações e pesquisas, enfoques multidisciplinares no plano conceitual e estratégias variadas, de natureza quantitativa e qualitativa, no enfoque metodológico, de modo a oferecer uma visão mais completa da criança e de seu desenvolvimento, dos programas de atenção à infância e das políticas que os orientam.
- Incorporar, em todos os projetos e programas, componentes de sistematização de pesquisas e avaliação que contribuam para o melhoramento dos serviços que oferecem. Desenvolver práticas pedagógicas que conduzam à formação e ao desenvolvimento de todos os envolvidos.
- Apoiar a formação de pesquisadores e desenvolver ações internacionais de capacitação em variadas metodologias de pesquisa e avaliação (estudos exploratórios e descritivos, avaliativos, experimentais, estados da arte, sistematização de experiências, estados da prática, levantamentos nacionais, estudos qualitativos, construção de banco de dados e sistemas de monitoramento etc.) que permitam a construção transcultural e a formação de uma tradição de linhas de pesquisa pertinentes para a América Latina. É importante que tais iniciativas encontrem respaldo em políticas públicas de capacitação e formação permanente de professores, e que recorram a estratégias adaptadas às possibilidades reais: meios de comunicação de massa, horários flexíveis, encontros face a face, comunicação alternativa etc.
- Gerar sistemas de informação sólidos que possam ser de utilidade para políticos na tomada de decisões; para administradores e executores de programas no monitoramento e acompanhamento; para pesquisadores e avaliadores (internos e externos) como pontos de referências nos estudos de coorte e na proposição de medidas de impacto; para acadêmicos no enriquecimento dos processos de formação de professores.
- Desenvolver sistemas nacionais para a elaboração de perfis de desenvolvimento das aprendizagens requeridas das crianças para a participação ativa no mundo, nos ambientes escolares e familiares, nos contextos de socialização e nos currículos. Tais perfis constituem indicadores estruturais de desenvolvimento dos países, fornecem informação para o acompanhamento e o monitoramento dos diversos programas de atenção à infância, assim como para a avaliação do impacto que tiveram no desenvolvimento infantil. Podem ser usados como base de dados, permitindo estudos transculturais para caracterizar as diversas e complexas populações infantis da América Latina. É importante introduzir, nos sistemas nacionais de estatísticas, indicadores de caráter qualitativo que permitam melhorar a compreensão dos programas e políticas de atenção à infância.
- É de suma importância mobilizar recursos das agências internacionais para o desenvolvimento de metodologias de pesquisas e avaliação que realizem as primeiras fases do estudo sobre perfis das crianças e de seus ambientes de desenvolvimento nos países. Tais estudos devem incluir a identificação de indicadores. Deve ser prevista uma reunião inicial de intercâmbio em que sejam estabelecidas as bases para estudos comparativos na região, a serem levados a efeito de forma simultânea com os estudos nacionais.
- Desenhar estratégias para o uso adequado e criativo das redes de informação, por meio de recursos tecnológicos como a INTERNET, e dinamizá-lo no curto prazo, com o apoio das agências internacionais. Criar revistas eletrônicas e impressas para o intercâmbio de experiências educativas e informações pedagógicas entre todos os países latino-americanos. Tais revistas seriam instrumentos geradores de uma corrente de pensamento com identidade latino-americana, mas abrangendo a diversidade cultural e lingüística dos vários países.
- Criar e fortalecer redes de recursos humanos que consolidem grupos - com a participação do Estado, das ONGS e das comunidades - através das quais sejam compartilhadas e confrontadas informações; operacionalizadas várias estratégias de divulgação; validados modelos de atenção à criança, por meio de aprendizagens derivadas de experiências desenvolvidas em diversos contextos e condições administrativas; desenvolvidas linhas de pesquisa nacionais que, progressivamente, possam se articular regionalmente.

- Articular ações, em cooperação com universidades e centros de pesquisa, e tomar medidas políticas para apoiar o desenvolvimento de pesquisas e avaliações de cobertura local, municipal, estadual, nacional e regional. A partir desses resultados, buscar estratégias para que o setor da educação e a sociedade civil respondam com processos amplos e sólidos à demanda de educação infantil (inicial e/ou pré-escolar), atribuindo-lhe a mesma prioridade do ensino fundamental e médio.
- Para obter melhor retorno do investimento social, é necessário aprimorar a análise econômica de projetos de Desenvolvimento e Educação Infantil, o que pressupõe a prática de uma análise de custos mais rigorosa.
- Desenvolver a produção investigativa no próximo quinquênio, concentrando esforços nas linhas de pesquisa prioritárias que, ao serem desenvolvidas pelos distintos países, criarão uma base de dados de altíssima importância para a realização de estudos comparativos e transculturais. O Simpósio estabeleceu as seguintes prioridades:
  - Análise, acompanhamento e avaliação das políticas e dos acordos que delas se originam.
  - Perfis e avaliação do desenvolvimento infantil e dos ambientes de aprendizagem. Identificação de indicadores de natureza quantitativa e qualitativa. Desenho do sistema de acompanhamento, monitoramento e avaliação de impacto. Desenho de baterias de instrumentos. Caracterização das crianças dos diversos grupos populacionais infantis da América Latina: trabalhadores; marginalizados; discriminados; vítimas de violência, drogas, prostituição; pessoas com necessidades especiais etc.
  - Caracterização e avaliação de aprendizagens relevantes e significativas requeridas da criança nos diferentes contextos sócio-culturais da América Latina. Pressupõe identificação de indicadores qualitativos e quantitativos; desenho de sistemas de acompanhamento, monitoramento e avaliação de impacto; desenho de baterias de instrumentos; entre outros.
  - Estudos transculturais sobre modelos de criação e socialização, que devem servir de base para as modalidades pertinentes de atenção à criança.
  - Modalidades bem-sucedidas de atenção à criança, enfoques, estratégias, currículos, metodologias, modelos de administração, materiais, processos de capacitação dos agentes educativos, formas de avaliação, resultados etc.
  - Processos de articulação entre a educação infantil - inicial e pré-escolar - e a educação fundamental; processos de integração da criança com necessidades especiais, respeitadas suas características, necessidades individuais e ritmos de aprendizagem.
  - Diagnósticos e avaliações dos contextos históricos, culturais e sociais que servem de cenários aos processos de desenvolvimento infantil.
  - Estudos na área de socialização: gênero, valores e direitos das crianças. Avaliação do impacto da Convenção dos Direitos da Criança na qualidade de vida infantil e nas formas de aplicação - no lar, na escola, nos níveis de decisão etc. - encontrados pelos diferentes países.
  - Estudos do impacto custo-benefício e custo-efetividade.
- Uma vez que as políticas sociais e educacionais da América Latina enfrentam desafios qualitativos (melhor qualidade do saber pedagógico, que não deve prescindir da contextualização histórica, política, social e cultural) e quantitativos (mais número de programas e criação de novas estratégias) na formação docente, exige-se, na área de pesquisa, sistematização e avaliação:

*no âmbito dos conhecimentos:*

- elaboração de um instrumento específico que explicita o marco conceitual e indique os aspectos mais importantes da prática dos programas para crianças pequenas;
- destaque à importância dos estudos e pesquisas sobre: cadastro quantitativo dos vários programas; diferenças individuais das crianças conforme os vários contextos sócio-culturais de que provêm; sistemas de avaliação; características das instituições; fatores curriculares que incidem na qualidade dos programas;

*no âmbito das políticas:*

- estudos atualizados sobre o suporte legal - no nível universitário, intermediário e de agentes educativos comunitários - para o aperfeiçoamento de sistemas que determinam a relação custo-benefício, buscando, de preferência, o financiamento de organismos nacionais e internacionais;

*no âmbito técnico-operativo:*



- ampliação de estudos que dêem suporte e continuidade aos programas de qualidade que atendem crianças de vários grupos; elaboração de materiais didáticos e articulação com todos os setores que atuam em benefício da criança;
  - elaboração de currículos com critérios de qualidade para atender necessidades culturais e sociais das crianças e de suas famílias; enfoque de temas inovadores, como meio-ambiente e questões de gênero; aprofundamento do saber acumulado através de pesquisas e teorias relevantes; identificação de temas que interessam às famílias e às comunidades para oferecer às crianças uma educação permanente, oportuna e pertinente, preparada antes mesmo de seu nascimento;
  - aplicação de metodologias participativas para gerar conhecimento em comunidades com recursos econômicos escassos;
  - capacitação de professores para sua prática pedagógica, desenvolvendo blocos temáticos sobre políticas sociais e comunitárias; questões pedagógicas e interdisciplinares; bases conceituais e metodológicas da pesquisa educativa. Utilizar para isso metodologias participativas que possam gerar conhecimento nas comunidades de poucos recursos econômicos.
- O II Simpósio Nacional de Educação Infantil obteve, como acordos finais e recomendações dos cinco simpósios sub-regionais realizados em agosto e setembro de 1996, o seguinte informe que foi aprovado em plenária no dia 25 de novembro, como consenso final de âmbito nacional (ver Anexo).

### **Recomendação final**

O conjunto destas recomendações e os antecedentes que lhe deram sustentação geram compromisso em diversos níveis - Governos Federal, Estaduais e Municipais, Universidades e Centros de Pesquisas, ONGS, serviços operacionais de programas e projetos, instituições, centros, experiências - de levar uma avaliação das metas alcançadas ao V Simpósio Latino-Americano, a ser realizado no México, no primeiro semestre de 1998, com a seguinte denominação: *Os Cenários Culturais: Diversidade, Igualdade e Qualidade nos Programas de Atenção às Crianças Menores de 6 Anos*.

## **ANEXO**

### **RECOMENDAÇÕES DO II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, REALIZADO EM BRASÍLIA, EM 25 DE NOVEMBRO DE 1996**

Reiterar as recomendações já definidas pela política nacional de educação infantil com relação a:

#### **Conceitos Básicos no campo da educação infantil**

- A educação infantil abrange a educação da criança de 0 a 6 anos incluindo as portadoras de necessidades especiais.
- As instituições responsáveis por essa educação são as creches e pré-escolas.
- O profissional que atua na área deve ter formação em nível médio ou superior que contemple conteúdos relativos à essa etapa da educação.
- O currículo ou programa de educação infantil consideram o desenvolvimento da criança, as diversidades sociais e culturais das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar.

#### **Metas**

- Expansão com melhoria da qualidade da educação infantil.
- Eficiência e equalização no financiamento em nível municipal.
- Elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas.
- Formação e valorização de profissionais de educação infantil.
- Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à infância.
- Criação de um sistema de informação e divulgação sobre a educação infantil
- Articulação com o ensino fundamental.

#### **Esferas governamentais envolvidas**

Federal, Estadual e Municipal

## **Compromissos**

Universidades; ONGS; Conselhos de Direitos e Conselhos de Educação e outros

### **Estratégias e Recomendações dos Seminários Regionais**

- Aperfeiçoar e implementar as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil conforme a legislação em vigor.
- Reiterar o direito de acesso ao ensino fundamental das crianças em idade própria e garantir o caráter não-compulsório da frequência a creches e pré-escolas para evitar distorções.
- Aperfeiçoar o sistema de informação de coleta e tratamento de dados do MEC, a fim de se obter diagnóstico cuidadoso e atualizado, abrangendo a faixa etária de 0 a 6 anos, para a orientação de políticas educacionais na área da educação infantil.
- Estabelecer critérios e estratégias de financiamento específicas para a Educação Infantil, com base na legislação vigente, visando adequado processo de municipalização, que assegure a oferta atual e a melhoria de qualidade de creches e pré-escolas.
- Apoiar ações de elaboração de referenciais de programas e currículos nacionais para a educação infantil, propostos pela SEF/MEC, de caráter não-obrigatório, com o objetivo de implementar o desenvolvimento das propostas dos municípios, subsidiar a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos profissionais de educação nessa área e definir critérios para credenciamento das instituições.
- Garantir o direito à formação profissional aos adultos que já trabalham na área e que não completaram o 1º e 2º graus, através da oferta de cursos regulares, ou supletivos. Apoiar e subsidiar a implementação das diferentes modalidades de formação (regular, à distância, em serviço e continuada), de modo condizente com as suas especificidades.
- Apoiar propostas de produção de material didático-pedagógico de apoio ao profissional, explicitada pela SEF/MEC, em forma de guias de orientação e vídeos para capacitação à distância assim como guias de orientação para seleção e compra de livros, jogos pedagógicos e de brinquedos para uso em sala de aula.
- Reformular a Revista Criança para ampliação do espaço de troca de informações e experiências entre municípios, reforçando sua natureza de instrumento de capacitação docente.
- Garantir recursos financeiros para a pesquisa sobre crianças brasileiras de 0 a 6 anos nos organismos competentes.
- Criar fóruns de debates e intercâmbios entre universidades, centros de pesquisa, públicos e não-governamentais, administrações públicas das diferentes esferas, visando produção e difusão de conhecimentos na área de educação infantil.
- Garantir os direitos da criança, através de ações dos Conselhos de Direitos e de Áreas, em parceria com organismos competentes.
- Estabelecer mecanismos para intercâmbio e cooperação internacional.

**Ministério  
da Educação e  
do Desporto**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)