

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS

**CENTROS DE QUALIDADE DE VIDA – CQVs:
Educação integral para crianças de 0 a 6 anos em Campos dos
Goytacazes (1990-2001)**

FRANCINE DE SOUZA MACHADO

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
MARÇO – 2020**

**CENTROS DE QUALIDADE DE VIDA – CQVs:
EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS EM
CAMPOS DOS GOYTACAZES (1990-2001)**

FRANCINE DE SOUZA MACHADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Alicia Martinez

**Campos dos Goytacazes, RJ
MARÇO / 2020**

FRANCINE DE SOUZA MACHADO

**CENTROS DE QUALIDADE DE VIDA – CQVs:
EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS EM CAMPOS DOS
GOYTACAZES (1990-2001)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovada em 31 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Renata Maldonado da Silva (Doutora em educação) – UFF
Universidade Estadual do Norte Fluminense

Prof^o. Dr. Leandro Garcia Pinho (Doutor em Ciência da Religião) – UFJF
Universidade Estadual do Norte Fluminense

Prof^o. Dr. Vinícius de Moraes Monção (Doutor em educação) – UFRJ
Pós Doutor em Políticas Sociais (UENF)

Prof^a. Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos (Doutora em educação) – UFBA
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof^a. Dr^a. Sílvia Alcília Martinez (Doutora em Educação) – PUC
Universidade Estadual do norte fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, à coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES que em conjunto fomentam e mantem o compromisso da pesquisa e da educação em excelência.

Aos funcionários do Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho pelo empenho, comprometimento e atenção. Aos meus colegas de classe e em especial à Carolina França pela amizade e parceria; à minha amiga Deisemara Barreto pela amizade ímpar, incentivo e força nos diversos momentos de caminhada.

Aos entrevistados, pela disponibilidade, pela contribuição e pela história viva que permitiu compreender e estruturar a minha pesquisa.

Aos meus alunos da educação infantil às suas responsáveis devo grande parte das minhas reflexões, o despertar para o estudo das políticas educacionais, sociais de atenção à infância e seus desdobramentos contidos nesta dissertação.

À professora Silvia Alicia Martinez pelo direcionamento, exemplo, paciência e pelas oportunidades de aprendizagens obtidas ao longo da Pós-Graduação em Políticas Sociais como orientadora do presente trabalho.

À professora Hildete Pereira Dos Anjos, ao Vinicius Monção. Ambos contribuíram para o meu crescimento enquanto pesquisadora, com seus conhecimentos, experiências, técnicas e aprendizagens construídas coletivamente no grupo de História da Educação. Tive sorte e fui feliz em poder contar com vocês.

À minha família pelo apoio, incentivo, dedicação e cuidado. À Deus, a Nossa Senhora, ao meu Anjo da Guarda deixo aqui registrado meus agradecimentos.

RESUMO

No trabalho se analisa a formação de uma política social pública na cidade de Campos dos Goytacazes na década de 1990 direcionada à educação de crianças menores de seis anos: os “Centros de qualidade de vida” (CQVs) (1990- 2001), com a pretensão de contribuir para a história da educação infantil municipal campista. Metodologicamente, a pesquisa é resultado de um estudo qualitativo que utilizou a técnica da entrevista semiestruturada, buscas sistemáticas nos periódicos fluminenses da década de 1980 e início da década de 1990, tanto no Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho como no acervo da Hemeroteca digital online da Biblioteca Nacional e revisão bibliográfica. Primeiramente, se examinam as contribuições dos movimentos sociais campistas da década de 1980, em especial o Movimento Muda Campos e os Movimentos de Mulheres e suas relações na implantação das políticas públicas sociais para a educação infantil. Os CQVs foram idealizados no período de transição da sociedade campista rural para o ápice da expansão urbana na década de 1980 e implantados em 1990, tendo funcionado por onze anos. Apresentaram similaridades com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) devido a alianças partidárias dos pedetistas campistas com os pedetistas do governo do Estado do Rio de Janeiro da década de 1980 (Leonel Brizola e Darcy Ribeiro). As causas da sua extinção são múltiplas: ausência de manutenção predial e manutenção de políticas educacionais por governos posteriores, mudanças na sociedade campista que exigiu outras configurações das diversas políticas públicas e governamentais, mudanças nas legislações educacionais nacionais e mudanças significativas no estudo acerca da sociologia da infância e diminuição dos índices da mortalidade materno-infantil. Entretanto, entende-se que os CQVs cumpriram uma importante função no âmbito de uma política pública social para a infância.

Palavras-chave: Políticas sociais, educação infantil, CQVs, Políticas de educação infantil.

ABSTRACT

The work analyzes the formation of a public social policy in the city of Campos dos Goytacazes in the 1990s aimed at the education of children under the age of six: the "Centers of quality of life" (CQVs) (1990-2001), with the pretension to contribute to the history of the campista municipal infant education. Methodologically, the research is the result of a qualitative study that used the semi-structured interview technique, systematic searches in Rio de Janeiro periodicals of the 1980s and early 1990s, both in the Municipal Public Archive Waldir Pinto de Carvalho and in the collection of the online digital Hemeroteca online National Library and bibliographic review. Firstly, the contributions of the social movements of campers in the 1980s are examined, especially the Muda Campos Movement and the Women's Movements and their relations in the implementation of public social policies for early childhood education. CQVS were designed during the transition period of rural camper society to the peak of urban expansion in the 1980s and implemented in 1990, having worked for eleven years. They presented similarities with the Integrated Public Education Centers (CIEPs) due to party alliances between campers and pedestrians from the government of Rio de Janeiro in the 1980s (Leonel Brizola and Darcy Ribeiro). The causes of their extinction are multiple: absence of building maintenance and maintenance of educational policies by later governments, changes in the camper society that required other configurations of the various public and governmental policies, changes in national educational legislation and significant changes in the study about the sociology of childhood and decrease in maternal mortality rates. However, it is understood that CQVS have played an important role in the context of a public social policy for children.

Keywords: Social policies, early childhood education, CQVS, Early childhood education policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz de divulgação do Encontro Nacional Sobre Políticas de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos	85
Figura 2 – Monitoramento da Expansão Urbana em Campos dos Goytacazes-RJ	101
Figura 3 – Garotinho é o novo prefeito de Campos dos Goytacazes em 1989	106
Figura 4 – Movimento Muda Campos debate suas propostas	110
Figura 5 – Reunião do movimento Muda Campos	112
Figuras 6 – Capa de material de propaganda de campanha Política do PDT em 1988	114
Figuras 7 – Programa de Educação na campanha do PDT em 1988	114
Figuras 08/09 – Apoio do prefeito de campos à Brizola	117
Figura 10 – Divergências de alianças político partidárias e possíveis rompimentos no Muda Campos	126
Figura 11 – Lei de criação dos Centros de Qualidade de Vida	132
Figura 12 – Inaugurações de creches em comunidades	134
Figura 13 – Local de construção de uma escola utilizando a técnica de pré-moldados.....	135
Figura 14 – Construção de uma escola pré-moldada.....	136
Figura 15 – Ilustração de um CQV	138
Figura 16 – Maquete do CQV.....	138
Figura 17 – Darcy assiste hoje à inauguração do CQV.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANPED	Associação Nacional de Pós- Graduação em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BM	Banco Mundial
CBB	Comissão de Bairros de Belém
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEP	Centro Estadual Dos Profissionais da Educação
CEPECS	Centros Poli Valentes De Educação e Cultura
CEPIS	Centro De Educação Popular Integrada
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CIAQs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CQVs	Centros de Qualidade de Vida
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDM	Conselho Nacional de Direitos da Mulher
DCB	Departamento Da Criança
DNCr	Departamento Nacional Da Criança
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNABEM	Fundação Nacional Do Bem-Estar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
IPEE	Programa Especial de Educação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OMS	Organização Mundial da saúde
ONU	Organização Mundial da Saúde
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAM	Serviço de Assistência a Menores
SENAC	Serviço Nacional Do Comércio
SENAI	Serviço Nacional Do Aprendizado Nacional
SESI	Serviço Social Da Indústria
UNDP	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
METODOLOGIA	18
1 O SURGIMENTO DAS CRECHES E E JARDINS DE INFÂNCIA NO BRASIL: MODELOS DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS NOS SÉCULOS XIX E XX	21
1.1 ORIGEM DA CRECHE NO BRASIL E A COMUNICAÇÃO DE UMA CRECHE PORTUGUESA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES.....	22
1.2 AS ESCOLAS MATERNAIS E JARDINS DE INFÂNCIA NO BRASIL: CONHECENDO ALGUNS JARDINS DE INFÂNCIA CAMPISTA DOS SÉCULOS XIX E XX.....	25
1.3 O HIGIENISMO E A CRIANÇA NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX E PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....	30
1.4 ANOS 1930 A 1950 – LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E OS CENTROS DE ATENÇÃO À CRIANÇA	33
1.5 ANOS 1950 AOS ANOS 1970 – A ESCOLA NORMAL E O INÍCIO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA.....	37
1.6 DOS ANOS 1970 AO FINAL DA DÉCADA DE 1980 – PROTEÇÃO AO “MENOR ABANDONADO”.....	40
1.7 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E A INTENÇÃO DA MUDANÇA DA REALIDADE SOCIAL DAS CRIANÇAS.....	43
1.7.1 A fábrica de escolas.....	45
1.7.2 Os CIEPs e seus “derivados”.....	46
1.7.3 Ponderações sobre os CIEPs.....	49
2 OS ANOS DA DITADURA CIVIL-MILITAR, O MILAGRE ECONÔMICO E A MOBILIZAÇÃO POPULAR	52
2.1 A INFÂNCIA BRASILEIRA E A MOBILIZAÇÃO DAS MULHERES PARA A GARANTIA DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.....	58
2.2 A ATUAÇÃO DA MULHER NA MOBILIZAÇÃO CONJUNTA EM SUA COMUNIDADE PARA A GARANTIA DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.....	65
2.3 ESCOLINHAS DA COMISSÃO DE BAIRRO DE BELÉM.....	72
2.4 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS POLÍTICAS SOCIAIS DESTINADAS À INFÂNCIA POBRE E A MULHER.....	74
3 A DEFESA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS POR MEIO DE AÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER E DAS ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS NA CONSTITUINTE	79
3.1 A CARTA DAS MULHERES.....	86

3.2 O MOVIMENTO DOS EDUCADORES.....	88
3.3 A IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, A CARTA DE GOIÂNIA E A EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS.....	91
3.4 A PARTICIPAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – OMEP, NA CONSTITUINTE	92
3.5 O NASCIMENTO DA CRIANÇA CIDADÃ POR MEIO DOS DISCURSOS DOS CONSTITUINTES REPRESENTANDO AS VOZES DOS SUJEITOS, DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, DAS MULHERES E ENTIDADES CIENTÍFICAS.....	93

4 OS CENTROS DE QUALIDADE DE VIDA: CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

100

4.1 A REALIDADE SOCIOECONÔMICA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES NO SURGIMENTO DOS CQVS	100
4.2 O SURGIMENTO DO MOVIMENTO MUDA CAMPOS NO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO CAMPISTA NOS ANOS DE 1980.....	105
4.3 O MOVIMENTO MUDA CAMPOS, SUA PARTICIPAÇÃO E INFLUÊNCIAS NAS PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	113
4.4 O MOVIMENTO FEMININO E FEMINISTA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1980 E SUAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	120
4.5 Os CENTROS DE QUALIDADE DE VIDA.....	125
4.5.1 A invenção dos centros e sua originalidade.....	128
4.5.2 A criação dos Centros de Qualidade de vida e a educação de crianças menores de sete anos.....	131
4.5.3 O modelo arquitetônico dos CQVs e a presença dos pré-moldados no município das olarias.....	135
4.5.4 O edital do concurso para os CQVs e o nascimento do educador de creche	140
4.5.5 O processo educativo como modelo pedagógico dos CQVS.....	144
4.5.6 A extinção dos CQVS	146
4.5.7 As modificações na educação infantil, na infância durante o funcionamento dos Centros de Qualidade de Vida e após sua extinção.....	154

CONSIDERAÇÕES FINAIS

157

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

169

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho significou o esforço de analisar e relatar a experiência dos onze anos de funcionamento dos Centros de Qualidade de Vida, conhecidos como CQVs.

O interesse pelo tema surgiu no campo de pesquisa. Eu sou pedagoga, leciono na rede de creches municipais de Campos dos Goytacazes e sempre nos fins de ano, quando a criança completa três anos e deve ser transferida para uma pré-escola, a responsável por ela nos pergunta o que ela fará no ano seguinte, ou ouvem-se nos portões da unidade escolar as preocupações com as configurações que o novo horário trará na rotina da família.

Atente-se que me refiro à responsável pela criança utilizando pronome feminino, porque basta uma rápida passagem pelas creches municipais nos horários de entrada e saída para perceber que a figura da mulher é presente em quase 100% dos casos. Não necessariamente a mãe, mas a avó, a tia, a prima, a vizinha... alguém do sexo feminino é responsável pelo aluno de creche nas fichas de matrícula. Enquanto a criança está na creche, a mãe está no trabalho.

Seria injusto afirmar sobre a situação de todas as creches do município de Campos dos Goytacazes, por ser um município extenso (4.026 quilômetros quadrados) e devido a isto, cada distrito, localidade, tem sua peculiaridade. Porém, os 11 anos em que leciono “do outro lado da ponte”, como se diz por aqui, tanto eu quanto as minhas colegas de profissão não experimentamos na comunidade em que lecionamos (localizada na rodovia Campos - Vitória) os “progressos” que a indústria do petróleo tanto anuncia nas propagandas, nos diários oficiais. E menos ainda promessas de campanhas de políticos cumpridas. Mas experimentamos o inverso, o “lado B”, por assim escrever, daqueles sujeitos que por um motivo ou outro não acompanharam as mudanças sociais e não tem a proteção social adequada para a sua vida.

Há ainda famílias sem saneamento básico, algumas sem água tratada encanada, ruas sem pavimentação, moradias à beira da antiga linha de trem com identificação na parede para serem transferidas a um outro bairro devido à ampliação da rodovia BR 101. São para essas crianças que lecionamos e são essas mães que atendemos. Essas mulheres, a maior parte delas, trabalham na informalidade ou,

como afirma Castell (1998, p.12), estão submetidas a “novas formas de desemprego ou de precarização, aos novos ‘inúteis do mundo’, aos inempregáveis”.

Desta forma, a minha preocupação abrangia (e *abrange*) dois aspectos: a questão social: com os “arranjos” que esse grupo de mulheres fazem para quando seus filhos completam três anos para ir trabalhar; e a questão pedagógica: o recebimento da criança com três anos em uma escola regular, com horários que não privilegiam atividades peculiares da educação infantil. Investigaria a atual fragmentação apresentada pela educação infantil, e suas consequências sociais e pedagógicas, provocadas pelas resoluções legais do corte etário¹.

Mas o destino da pesquisa deu uma reviravolta quando, já no campo exploratório, fiz a primeira entrevista com a avó de um aluno de creche, que no texto é nomeada de Joane. Foi ela que, ao me receber e antes que eu fizesse a primeira pergunta, me esclareceu e indagou ao mesmo tempo: “*Tia Fran, você sabe que antigamente não era assim, ne? Meus filhos estudaram no CQV e ficavam acho quase que com 6 anos lá, o dia todo... tinha médico, dentista... um monte de projeto... Eu não passei esse sufoco que minha nora passa...*”. Claro que eu respondi que não sabia e até então não sabia mesmo. Fiz mais algumas perguntas elementares sobre o CQV, e no final da entrevista, já sabia que continuaria a pesquisar sobre políticas da educação infantil em Campos, porém sob nova perspectiva.

A partir daí fui em busca do histórico desses centros, foco do trabalho que se delineia a seguir.

¹ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 9 DE OUTUBRO DE 2018. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Leis: nº 10.172/2001 aprovou o plano nacional de educação e o ensino fundamental de nove anos; nº11.114/2005 que tronou obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Os Centros de Qualidade de Vida, conhecidos como CQVs, foram inaugurados em portaria própria nos anos de 1990 pelo prefeito Anthony William Matheus de Oliveira, fruto de ideias conjuntas de um movimento social, chamado Movimento Muda Campos, e almejaram unir em um prédio saúde, educação, promoção social e cultura em horário integral para populações carentes e em bairros e distritos considerados “distantes”².

O objetivo era atender as mulheres desde o pré-natal e as crianças até cinco anos, 11 meses e 29 dias, ou seja, aproximadamente seis anos de idade, com uma equipe multiprofissional composta por profissionais da área de saúde (médico, enfermagem, dentista, auxiliar de dentista), profissionais da promoção social (assistentes sociais), profissionais da educação, pedagogos, educadores de creche, recreadores, nutricionista, merendeiras) e outros.

Os centros não surgiram sem influências. As suas origens estariam vinculadas às aproximações e alianças partidárias com o Partido Democrático Trabalhista – PDT, nas figuras de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro com os projetos dos CIEPs junto aos políticos campistas envolvidos no Movimento Muda Campos e depois no governo municipal de 1989. Os prédios foram edificadas nos anos de 1990, como resposta a toda expressão e representatividade dos problemas sociais das décadas anteriores. Principalmente como resposta aos reflexos que o bipartidarismo deixava em Campos dos Goytacazes, ainda no período em que o Brasil passava pelo regime de ditadura civil-militar e pelas transformações advindas do êxodo rural provocado pela crise sucroalcooleira iniciada nos anos de 1960, tendo seu ápice nos anos de 1980, provocando a expansão urbana campista.

Como forma de resistência, foram formados grupos na cidade que “lutavam” contra a forma de governar o município com diversas ações nos diferentes âmbitos e “reivindicavam” novas formas de “fazer” políticas públicas para o povo.

Uma das pautas foi a política de educação infantil municipal, principalmente a expansão da rede de creches e pré-escolas municipais, devido à necessidade da mulher e a necessidade da infância campista. Em destaque para esta pesquisa, o movimento das mulheres campistas, que em consonância com o movimento de

² Considerados distantes do centro urbano no período estudado.

mulheres ocorridos no Brasil no período da assembleia nacional constituinte em 1987, também se posicionaram e ergueram suas bandeiras por causas locais. E o Movimento Muda Campos que fez parte do primeiro governo do Garotinho em 1988 e contribuiu para diversos projetos municipais.

Neste trabalho concorda-se com Höfling (2001), que considera a educação como uma política pública social. A autora considera a educação uma política pública de corte social e de responsabilidade do estado, e uma das formas de interferência do estado, que visa a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Pondera também que as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão social implementado pelo estado voltadas para redistribuir benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Desta forma, os CQVS foram uma política pública social adotada pelo governo municipal de Campos dos Goytacazes de 1989, voltada para as políticas de atenção a educação e saúde materno infantil, para atender a um determinado grupo de sujeitos que estavam submetidas as desigualdades produzidas pelo ápice das transformações da sociedade campista da década de 1980.

O horário de funcionamento dos Centros era integral, mas não se relacionava com os preceitos da educação integral. A educação integral, para Cavaliere (2010), significa uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, cuja concepções foi desenvolvida nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, com a ampla participação de Anísio Teixeira na elaboração teórica e técnica que objetivou a expansão das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Já a educação de tempo integral, segundo Fank e Hutner (2017), relaciona-se com a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola com diversas estratégias pedagógicas. Exemplificam que está vinculada à centralidade em obras arquitetônicas como os Centros de Educação Integral – CEIs em Curitiba; os Centros Integrados de Educação Pública- CIEPs no Rio de Janeiro e outros.

Acrescenta-se, portanto, a experiência campista de educação de tempo integral nos Centros de Qualidade de Vida.

Isto posto, nas próximas linhas delinea-se a pesquisa.

No decorrer dos quatro capítulos da dissertação são abordadas questões referentes à história da educação infantil no Brasil e em Campos dos Goytacazes. Sempre que possível, ao longo do texto, são estabelecidas relações com os

acontecimentos nacionais em torno das políticas de educação infantil e os acontecimentos campistas, locais.

Esta foi uma preocupação neste trabalho devido à evidência de poucas pesquisas sobre a educação municipal infantil campista, seja ela realizada nas creches e ou pré-escolas. Há um “silêncio acadêmico”, o qual se pretendeu também diminuir ao pesquisar a construção dos Centros de Qualidade de Vida.

São abordados também a educação escolar de horário integral e sua associação à proteção à infância pobre e “abandonada”; a ditadura civil militar e a evolução dos movimentos sociais e entidades científicas, os movimentos dos educadores, em específico o movimento feminista e feminino na Assembleia Nacional Constituinte na defesa dos direitos da mulher e da infância. Por último, se analisa o surgimento e extinção dos Centros de Qualidade de vida.

Reporta-se ao leitor quais objetivos do presente estudo estão definidos por capítulo, nas linhas que se seguem e que durante todo o texto, sempre que necessário, são referenciadas as autoras clássicas da educação infantil como Kramer (1992; 1988;), Rosemberg (1985, 2016), Campos (1985), Rizzini (2016), Celestino (2016), uma vez que embasam uma série de estudos históricos acerca das políticas de educação infantil adotadas no Brasil no século XX e sem esses dados não se consegue avançar nas relações em estudos atuais.

No primeiro capítulo, com o objetivo de descrever os processos da formação histórica da educação infantil nacional nos séculos XIX e XX e suas relações com a organização da educação infantil campista no período indicado, procuramos realizar um pequeno inventário com os principais marcos da educação infantil, utilizando como referencial teórico Kuhlmann (2010) para datar as origens da creche no Brasil; Pardal (2011), Monarcha (2001), Arce (2002), Kishimoto (2001) para tratar sobre as origens dos jardins de infância brasileiros e suas relações com os Kindergatens (alemães), e as influências no pensamento do pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel, os escritos provenientes da pesquisa de Monção (2019) sobre criação de jardins de infância na cidade do Rio de Janeiro no século XX e de Crespo (2009), Martinez (2012) sobre a escola normal em Campos dos Goytacazes e a formação dos professores para atuarem na pré-escola no século XX e a expansão do ensino pré-primário no norte fluminense do estado do Rio de Janeiro.

Material da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional foi utilizado para explicitar a comunicação de uma creche portuguesa à comunidade Campista no século XIX, em

matéria do jornal Monitor campista. O inventário escrito no primeiro capítulo perpassa também por autores que ao estudarem a expansão da cidade de Campos dos Goytacazes, descreveram em seus estudos instituições, órgãos que durante o século XX exerciam funções educativas, higiênicas (termo utilizado no período) e cuidados em geral para a infância, como Assis (2016), que ao escrever sobre o plano de desenvolvimento da cidade realizado pelo prefeito Salo Brand, citou as ações do centro de puericultura do Parque Alzira Vargas e do Posto em *Guarulhos* (Guarus) com a professora Joaquina Mendes Bella Campos que ministrava uma série de conferências às mães campistas. Por fim, são consultados no livro dos CIEPs (1986), todo o projeto da educação integral executado nos CIEPs e seus derivados e as relações com as políticas públicas sociais com o governo de Leonel Brizola e suas possíveis influências com os CQVS campistas e os políticos pedetistas campistas.

O segundo capítulo tem o objetivo de descrever os principais acontecimentos da ditadura civil-militar, o milagre econômico, a mobilização popular e suas influências, os reflexos nos movimentos das mulheres para a garantia de creches e pré-escolas. Desta forma são apresentadas as principais teses de Lombardi (2016) para definir o conceito de Golpe de Estado, e de Versiani (2010) para a compreensão dos vinte e um anos do governo civil militar e Gohn (1999), que aborda a repressão dos movimentos sociais e o surgimento do cidadão coletivo. A seguir os principais temas abordados e os autores elencados: A década da mulher instituída pela Organização das Nações Unidas - ONU no ano de 1975 (ROSEMBERG, PINTO & CAMPOS, 1985); o ano internacional da infância em 1979 (SOUZA & KRAMER, 1988); o feminismo (TELES, 2015); os movimentos feministas em favor da creche (SILVA, 2015) e a introdução da noção de gênero no Brasil em 1980 (FINGO, GOBBI & FARIA, 2015). Isto posto, também estão inclusas nas discussões do segundo capítulo as influências dos organismos internacionais e seus programas na delimitação do planejamento familiar, programas para a infância brasileira.

O terceiro capítulo tem por objetivo identificar e descrever as principais lutas e ações dos movimentos, associações na constituinte de 1987 para a educação pré-escolar, no período de redemocratização brasileira na década de 1980 e o nascimento da “criança cidadã”. Para atender este objetivo foi realizada pesquisa nos anais da constituinte, em documentos das associações científicas (carta de Goiânia, relatórios da ANPEd), e em documentos do Conselho Nacional do Direito da Mulher, a qual permitiu consolidar informações para compor o corpus que permitisse elencar os

principais acontecimentos estudados. São utilizados como aporte de referencial teórico, entre outros, os autores Pitanguy (2008), Saviani (1997) e Cunha (1991). As documentações pesquisadas mostraram como interferiram, estimularam e indicaram pautas nos discursos dos constituintes, como a Carta das mulheres, os discursos dos constituintes na Assembleia Nacional Constituinte para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, na maior parte vinculadas à educação e saúde e refletindo os índices alarmantes do período da mortalidade infantil, desnutrição e pobreza brasileira propiciados pelas altas inflações e desigualdades sociais. Outro documento importante é a carta de Goiânia.

O quarto capítulo tem por objetivo descrever e compreender as propostas políticas educacionais da educação infantil integral para crianças de 0 a 6 anos nos Centros de Qualidade de Vida; recontar a história da formação desses centros a partir da história de vida dos sujeitos ex-membros do movimento Muda Campos e dos periódicos fluminenses, colaborando na escrita da história da educação infantil campista; e, por último, compreender as propostas de políticas públicas sociais implantadas nos CQVs. Neste capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa propriamente dita, com as discussões sobre as modificações da sociedade campista provenientes da crise sucroalcooleira e as consequências do êxodo rural expandindo o espaço urbano e requisitando, por parte do governo municipal local, novas formas de elaboração de políticas públicas para a população. Esses acontecimentos se desenrolaram entre a década de 1960, atingiram seu ápice na década de 1980, juntamente com o final do regime civil-militar brasileiro e o auge dos movimentos sociais.

Em Campos, na representação desses movimentos destacou-se o Movimento das mulheres e o Movimento Muda Campos, com um dos integrantes eleito prefeito no ano de 1988. No rol dos acontecimentos da década de 1980 ainda se encontra a lei dos royalties (1986), e a reforma tributária ocorrida juntamente com a promulgação da Constituição de 1988, que dobrou o orçamento do município propiciando e estimulando a realização de várias políticas públicas. O embasamento teórico para este capítulo foi realizado com os escritos de Soffiati (2003), Passos (2011), Freitas (2011), Costa & Alves (2005), Smirdele (2009), além das entrevistas e pesquisas nos periódicos fluminenses.

Por fim, em conformidade com os objetivos do presente trabalho, procura-se fazer um balanço da análise que se promoveu, em específico, no capítulo quatro, como texto conclusivo desta dissertação.

METODOLOGIA

Sobre os procedimentos metodológicos:

A partir da descoberta da existência dos CQVs, iniciou a busca de nomes das pessoas que participaram da construção deste projeto, ou que de alguma forma poderiam dar alguma pista sobre o funcionamento. No início, foram enviados 11 e-mails, mas somente três responderam positivamente. Alguns com respostas que aguçaram a querer pesquisar mais: “Por que você quer pesquisar sobre isso?...” “Você terá que escrever sobre tal político e eu não quero falar dele!...” “Não me incomode com esse assunto!”

Foi o momento em que se constataram as dificuldades de fazer pesquisa no município que pouco tem escrito sobre o histórico das políticas adotadas para a educação infantil. Foram protocolados pedidos de pesquisa na Câmara Municipal de Vereadores de Campos dos Goytacazes, com o intuito de encontrar documentações sobre as origens das creches, leis, portarias sobre o assunto e infelizmente não foram obtidas respostas. Também foram feitas ligações telefônicas a algumas pessoas, contato em redes sociais e pouco a pouco se foi delimitando a metodologia para conseguir fazer uma pesquisa justa dentro das possibilidades encontradas.

No retorno dessas investidas, se receberam mais respostas negativas do que positivas. Perante este quadro, que requeria lidar com uma variedade de métodos, foi eleita a metodologia qualitativa, que segundo Martins (2004), privilegia de modo geral a análise de microprocessos, pelo estudo das ações sociais individuais e grupais, além de flexibilizar as técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita.

A flexibilização dos métodos foi necessária. Uma vez que havia pessoas diversas para entrevistar, com histórias de vida que em algum momento se encontravam com a história dos CQVs, assumindo funções diferentes no momento de instalação dos centros. Sobre a metodologia, foram escolhidos por serem mais apropriados: história oral, que usa a técnica da entrevista e a história de vida; e pesquisa em periódicos, tanto na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional como presencialmente no Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho. Por último,

destaca-se a consulta e busca em diversos documentos: anais da constituinte, em documentos das associações científicas (carta de Goiânia) e do Conselho Nacional do Direito da Mulher (Carta das Mulheres.)

Foram realizadas oito entrevistas do tipo semiestruturadas. Este tipo de entrevista, de acordo com Gaskell (2002), fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Entre os entrevistados havia uma ex-diretora de CQV, três ex-integrantes do Movimento Muda Campos (dois deles participaram do primeiro governo municipal de Anthony Garotinho em 1989), uma mãe de ex-aluno do CQV, uma ex-professora do CQV, uma ex-secretária de educação e uma professora aposentada de jardins de infância.

Segundo Thompson (1988, p.44), a história oral é uma história construída em torno de pessoas, traz a história para dentro da comunidade. No presente trabalho, a história oral se encontrou na história de vida dos entrevistados no sentido que ao recontar e rememorar oralmente as contribuições de suas vidas para o projeto dos CQVS, ou ao trabalharem e utilizarem esse espaço, colaborassem na pesquisa trazendo para o presente o que eles representaram no passado não muito distante. E como eles estavam lá, ativamente, trouxeram também os sentimentos e expectativas de um grupo que tinha esperança no advento da Constituição de 1988 e os seus desdobramentos na vida dos sujeitos.

Por ser uma pesquisa com acontecimentos locais, a história de vida dos sujeitos de alguma forma se entrelaça com a história a ser pesquisada. Para tanto, como forma de contextualização, evidencia e não unilateralidade dos fatos, somados à ausência de um arquivo escolar acessível, também foi realizada pesquisa na Hemeroteca Digital (Biblioteca Nacional) e no acervo do Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho, com o objetivo de pesquisar nos jornais da época notícias, imagens sobre o Movimento Muda Campos, as inaugurações dos CQVS, fotografias e de igual importância o edital do primeiro concurso público realizado para a função de educador de creche para lecionar nesses centros.

Zanlorenzi (2010) pontua que a relevância de pesquisas tendo jornais e revistas como fonte, relaciona-se com sua especificidade como veículo de circulação de ideias que representavam e ainda podem representar um determinado interesse. No caso deste trabalho, a pesquisa nos periódicos fluminenses disponíveis complementaram as entrevistas e trouxeram dados relevantes para o objeto estudado.

Se faz necessário esclarecer que a pesquisa não pretende esgotar toda a história do Movimento Muda Campos. Este movimento tivera outros integrantes ainda atuantes na sociedade nos diversos setores, além dos três entrevistados e que se apresentam no texto, mas que no momento da pesquisa, por diversos fatores, não foi possível entrevistar até porque o movimento não é objeto primeiro do trabalho. Este movimento social precisa ser mais explorado em pesquisa, porque participou do primeiro governo municipal após a constituição de 1988 auxiliando, sugerindo delimitações de políticas públicas ainda utilizadas na atualidade pelos munícipes de Campos dos Goytacazes e seus servidores públicos.

Da mesma forma, o movimento de mulheres campistas, que tinham em muitas de suas pautas a questão da mulher que trabalhava nas lavouras de cana de açúcar e nas usinas possibilita análises mais aprofundadas que fogem aos objetivos desta pesquisa. Os dados qualitativos e quantitativos sobre gênero são pouco explorados e esses fatores se relacionam diretamente com as políticas públicas sociais de atenção para a educação infantil, dada a ligação inexorável da mulher com as crianças.

CAPÍTULO I

O SURGIMENTO DAS CRECHES E JARDINS DE INFÂNCIA NO BRASIL: MODELOS DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS NOS SÉCULOS XIX E XX

Este capítulo tem por objetivo de descrever os processos da formação histórica da educação infantil nacional nos séculos XIX, XX e suas relações com a organização da educação infantil campista no período indicado. Para tal, além da pesquisa bibliográfica, é utilizada como recurso metodológico a pesquisa na hemeroteca digital.

As creches, os maternais e jardins de infância do Brasil tiveram na sua origem os exemplos de modelos europeus para a educação de crianças.

Para Filho & Silva (2011) a influência desses modelos e a tentativa de reprodução dos mesmos moldes em terras brasileiras, o mimetismo, é uma característica marcante na cultura do Brasil que apresentava dúvidas acerca da capacidade local em construir uma sociedade sob moldes singulares.

Contudo Fernandes (1972) denomina esse movimento de transplantação cultural e não é, segundo ele, uma forma simples de jogo de imitação, cópia e reprodução (Fernandes, 1972, p 110) de um mecanismo automático. Assim, existiram contrastes entre os modelos ideais e as formas reais que permearam a natureza criadora dos indivíduos, seus papéis e a própria sociedade. Ou seja, por mais que se copie, implante e modele à imagem de uma cultura, sua representação idêntica nas terras brasileiras ficou condicionada a uma série de elementos próprios e comuns já existentes aqui que puderam impedir ou ainda interferir na sua implantação de forma a espelhar ao exemplo verdadeiro.

No presente texto, sempre que possível, são incluídas em paralelo com a história da educação infantil nacional, informações advindas de pesquisas sobre a história da educação infantil local, a de Campos dos Goytacazes, cuja história ainda se encontra tímida, principalmente no bloco denominado no passado como educação preliminar, pré-primária ou pré-escola.

A compreensão desse processo nos permite entender as características da educação brasileira a começar pelas creches, jardins de infância (modelos implantados que sofreram uma mudança, uma adaptação à brasileira), institutos de atenção à mãe, à criança e, posteriormente, órgãos do governo brasileiro que tentaram criar e sistematizar políticas para os infantes.

1.1 ORIGEM DA CRECHE NO BRASIL E A COMUNICAÇÃO DE UMA CRECHE PORTUGUESA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

A primeira referência de creche no Brasil, segundo Kuhlmann (2010, p. 471), foi registrada no jornal *Mãe de Família*³, na matéria “A creche (asilo para a primeira infância)” em 1879, cujo autor, Kossuth Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, chama a atenção das mães de família para a importância das creches. Mas a preocupação mais efetiva era o problema criado pela lei do ventre livre (1871) e as transformações das relações de trabalho no país, que provocou uma situação para mães pobres que necessitavam trabalhar e ter um local adequado para deixarem seus filhos enquanto não alcançavam a idade para frequentar a pré-escola. Definiu-se a creche como instituição educacional para crianças até 2 anos, representando um complemento para a escola primária, salas de asilo da segunda infância dos 3 aos 6 anos e a escola primária.

Em janeiro de 1879, o já citado periódico *A Mãe de Família* inicia uma série de cinco artigos sobre a creche, escritos pelo Dr. K. Vinelli, médico dos expostos, começando por defini-la: a creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio (*A Mãe de Família*, jan.1879, p.3) (PARDAL, 2005, p. 60).

Sendo assim é acrescentado ao discurso que a creche não seria somente um local de assistência à alimentação, cuidados e higiene, mas também de pertença educacional.

[...] pressupõe conhecer, num primeiro momento, as marcas do processo de criação e expansão dessas instituições na Europa e Estados Unidos, procurando mostrar que tanto as creches como as escolas maternas tiveram uma preocupação com as questões pedagógicas e não somente com os cuidados da criança. Este posicionamento derruba o discurso de que, na sua origem, essas instituições tiveram apenas uma função assistencialista, diferenciando-se de outros estabelecimentos, como, por exemplo, os jardins de infância, que, já na sua criação, apresentavam um trabalho voltado não só para os cuidados infantis, mas para um trabalho eminentemente pedagógico. (PASCHOAL, 2009, p. 79).

³ De acordo com Carula (2011) o *Jornal Mãe de Família* foi fundado e tinha como redator principal o médico Carlos Antônio Paula Costa. Circulou entre 1879 e 1888 e era vendido na Corte, São Paulo e em Minas Gerais, publicado quinzenalmente, composto por oito páginas em média. Tinha como proposta política ensinar as mulheres a serem boas mães de acordo com os preceitos da ciência médica e no primeiro número de 1879 apresentou o subtítulo “*Jornal Científico Literário e Ilustrado – Educação da Infância, Higiene e da Família.*”

A respeito do contexto e circunstâncias da origem da creche do Brasil, Didonet (2001, p.12) escreve que foi criada de acordo com a creche europeia, ambas vinculadas ao trabalho extradomiciliar da mulher, na associação do trinômio mulher - trabalho – criança. Fato propiciado pela revolução industrial do século 18, que ao empregar mulheres modificou a forma de cuidar e educar as crianças.⁴

A creche do Brasil, em suas origens, atendia as crianças abandonadas por diversas causas, órfãs e filhos de mães solteiras, confundindo-se, durante um tempo, orfanato e creche, entendidos quase como sinônimos. Este modelo perdurou até o início do século XX.

Segundo Pardal (2005, p. 60)

O termo “creche” é tomado emprestado da língua francesa, na qual também designa presépio. Na realidade, não foram apenas as palavras *crèche*, ou *salle d’asile*, que a França forneceu ao Brasil, mas a ideia de finalidade e funcionamento destas instituições.

Explica o autor que no processo de implantação de creches na França, na vigésima sessão pública da Sociedade de *Sèches* em Paris em 1877, o Imperador D. Pedro II e a Imperadora Tereza Cristina estavam presentes e transplantaram a definição de creche no Brasil, a partir do primeiro artigo do *statut des Crèches*, da mesma forma a rotina dessas instituições brasileiras foram baseadas no *Règlement des Crèches*, que funcionavam das 5h30 às 20h30 (fechando apenas aos domingos e dias de festa), sendo que a mãe poderia amamentar duas vezes ao dia, e cada ama era responsável de 5 ou seis crianças.

O fato de utilizar como modelo as creches francesas e seus regulamentos não garantiria ao Brasil o mesmo desempenho destas e sua função social. Uma vez que:

É interessante notar o paralelismo do discurso francês e do brasileiro no tocante às razões da necessidade da creche, na década de 1870. Na França: “Enquanto o povo só gozava (no Antigo Regime) de uma liberdade relativa, a nobreza provia todas as suas necessidades. Não havia motivo de se preocupar com o amanhã (MERTZ, 1870, p 1). Enquanto no Brasil: ‘Escravas trabalhavam para seus senhores, que por sua vez eram obrigados a lhe dar alimentação, domicílio e vestuário, a cuidar de sua saúde e da de seus filhos (A Mãe de Família)’. (PARDAL, 2011, p. 64).

Portanto, para Pardal (2011, p 63), o médico Vinelli, inspirado nas ideias francesas, introduziu a creche para atender à mesma população da roda dos

⁴ Didonet (2001) aponta que no Brasil a consolidação das leis trabalhistas em 1943, determinou a “guarda” de crianças filhos de mulheres que amamentavam nos locais de trabalho e que uma das principais diferenças da creche europeia para a brasileira consistia no atendimento.

expostos⁵, os filhos de mulheres escravizadas ou filhos de mulheres que já haviam sido escravizadas que estavam subordinadas ao trabalho. Para as crianças bem-nascidas, elas eram amamentadas e cuidadas pela própria mãe em casa até atingir a idade de frequentarem os jardins de infância (*salas de asilo, Kindergarten*) e a escola primária. Assim, as regras estavam bem definidas: para as mulheres com posses, o exercício da maternidade em plenitude, e para as pobres, o trabalho.

Em pesquisa realizada no acervo da Hemeroteca Digital buscando a palavra creche, com o intuito de encontrar referências de creches no período em território Campista, foi encontrada no Jornal “Monitor campista”, de 23 de agosto de 1888⁶, na sessão denominada Exterior, uma correspondência de Portugal para o Monitor Campista (remetida do Porto em 26 de julho de 1888). A matéria tratava sobre a *Crèche S. Vicennte de Paula* que na ocasião do dia 19 de julho 1888 esteve exposta para visitação à comunidade portuguesa.

A creche como sabem é destinada às crianças filhas de operárias e trabalhadoras que durante o dia tenham necessidade de as abandonar. São entregues ali pela manhã e à noitinha, terminada a faina quotidiana vão as mães busca-las. Estas são obrigadas ir duas vezes por dia alimentar os pequeninos, quando estes ainda não podem prescindir do leite materno. Recebida a criança, dão-lhe o banho em canoa de zinco, vestem-lhe roupinhas brancas, abotoao-lhe um lindo barbeirinho, calção-lhe meias novas e um par de sapatinhos de couro amarelo e se depois do almoço a criança tem sono, deitam na em um berço de ferro muito cômodo coberto com gaze para que o inocentinho não seja despertado do seu sono de inocência pelos importunos insetos. Nada menos que de 100 crianças ali são recolhidas durante o dia (Monitor Campista, 23/08/1888, edição 00192, pagina 01).

O interessante no conteúdo da matéria, que chama a atenção é a informação da rotina da creche, a rotina para com as crianças (banho ao chegar, roupa, sono, etc), para quem eram destinadas as vagas, a obrigatoriedade das mães em ir alimentar as crianças duas vezes por dia (conforme o *Reglement des crèches*) e a informação da exposição da creche para os leitores do “*Monitor Campista*”.

Na época da publicação da matéria, a segunda metade do século XIX, de acordo com Paranhos (2002), Campos dos Goytacazes passou por um processo de

⁵ Para Marcílio (2001), as rodas dos expostos tiveram sua origem na idade média, na Itália. O nome roda, advém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se iria abandonar, tinha o formato de cilindro rotatório de madeira, com uma sineta para comunicar à vigilante o feito. A tradição chegou para o Brasil no século XVIII, com a incumbência das Santas Casas de Misericórdia, que recebiam subsídios do governo e de filantropos, para evitar o horror e desumanidade com os recém-nascidos que eram abandonados pela cidade nas noites não resistindo e morrendo.

crescimento urbano e industrial devido ao aumento da produção açucareira, pela introdução de novas técnicas no fabrico de açúcar, aprimoramento de engenhos, transformação de engenhos em engenhos centrais e usinas, contabilizando por volta de 700 fábricas que ainda utilizavam a força de trabalho de homens e mulheres escravizados. Smiderle (2009), aponta que a população campista contava no período com 36% de sua população formada por escravos constituindo o terceiro maior consumidor de mão de obra de indivíduos escravizados no Brasil.

Pode-se inferir, portanto, que a informação portuguesa sobre a creche para as terras campistas possa estar associada à visão de progresso, trabalho e evolução urbana vinculada com a questão da mulher operária e o atendimento às suas necessidades e cuidado com as crianças.

Fica explicitamente claro o viés assistencialista da creche, a demarcação das vagas para as operárias, as trabalhadoras e a utilização da palavra “abandono”, para as mães que deixam as suas crianças na instituição, como se observa na citação destacada acima.

Enquanto as creches demarcaram em seus campos de atuação o assistencialismo, os maternais e jardins de infância já estabeleceram desde o início de suas criações a perspectiva pedagógica, de oferecer a criança um projeto educativo.

1.2 AS ESCOLAS MATERNAIS E JARDINS DE INFÂNCIA NO BRASIL. CONHECENDO ALGUNS JARDINS DE INFÂNCIA CAMPISTAS DOS SÉCULOS XIX E XX

As escolas maternais, segundo Kuhlmann (2005), também de origem francesa, eram chamadas de salas de asilo e foram instituições criadas para atender crianças a partir de 2 a 3 anos. Os italianos a chamavam de *asili infantili* os ingleses *infant school*, e para os alemães *Kindergarten* (Jardim de Infância). Essas instituições, na época, não tinham o caráter de obrigatoriedade como a escola primária, mas marcam o início da especificidade da educação infantil.

Desta forma, o jardim de infância no Brasil surge no final do período imperial e o nascimento da república. Monarcha (2001, p.106) afirma que:

[...]. Os instituidores republicanos preparam-se para estabilizar o novo regime, conquistar a sua hegemonia na federação republicana e, sobretudo,

enfrentar a face mais visível e ameaçadora da questão social: as condições alarmantes de miséria e indigência das massas urbanas. (...). Dentre as inúmeras idealizações e concretizações que visam a estabilizar e perpetuar o regime recém-instalado, ressaltam-se aquelas relativas à instrução pública, que nesse momento assume características de quase uma religião cívica, cuja finalidade é dotar a sociedade de coesão, mediante a educação dos novos – o povo e a criança- recém-chegados à vida republicana.

Além disso, Monarcha (2001) pontua que eventos ocorridos na época como o jacobismo político, a revolta armada, a revolução federalista, a revolta de canudos, associados à implantação do trabalho assalariado, aumento da população e necessidade da gestão da sociedade burguesa, geraram urgências sociais e a cristalização do governo político como administrador.

Assim, a escola no Brasil, para Machado (2010), foi proposta para a modernização; mesmo com as condições diferentes dos exemplos tomados europeus, ela seguiu igualmente o propósito de formar uma massa ordeira, que trabalhasse e demonstrasse amor à pátria. Havia a urgência de educar o homem livre, o escravo além do imigrante, para a garantia da mão de obra e atendimento aos interesses da burguesia.

Em São Paulo, de acordo com Monarcha (2001), foi neste ambiente de final de século XIX que nasceu em 1894 a Escola Normal Caetano de Campos, na Praça da República, a qual, posteriormente passou a sediar a Escola-Modelo Complementar. Já em 1897 foi inaugurado o Jardim de Infância (Estadual), projetado por Ramos de Azevedo, que na época era único em seu gênero no país para a educação de crianças com idade entre 4 e 7 anos, e se fundamentava no pensamento do pedagogo alemão Friedrich Wilhem August Fröbel, para quem o Jardim de Infância (*Kindergarten*) tinha como objetivo propiciar a educação dos sentidos das crianças com jogos, cantos, marchas, pinturas e etc.

Para Kishimoto (2001) a chegada do Jardim de Infância no Brasil, em específico em São Paulo, confere em si, algumas características. Os *Kindergarten* de origem alemã (criação oficial na Alemanha em 1840) foram banidos de seu país de origem devido às políticas educacionais autoritárias, que não combinavam com a pedagogia froebeliana. A partir desse acontecimento, pedagogos froebelianos foram para os Estados Unidos e outros países, influenciando a criação de jardins de Infância privados aqui no Brasil.

De acordo com Santos (2007), a partir da segunda metade do século XIX, a vinda dessas missões protestantes munidas com seu aparato ideológico cultural

adotaram em seus trabalhos, entre outras áreas, também a educação, com modelos diferentes a do católico prevalecente até então, representado na época pelo sistema escolar imperial, para o qual o projeto da república nascente não havia mais espaço.

Os princípios educacionais protestantes convergiam com os princípios da recém república, como o ambiente intelectual do liberalismo, liberdade de consciência política, de ideias, da experiência humana e do esforço individual.

A implicação social desta proposta educacional é uma forma determinada de organização política, a democracia, cujo modelo referencial é o americano. O expediente da democracia dependia da responsabilidade individual, cuja construção se fazia pela formação do caráter. O grande empreendimento era demonstrar todas estas virtudes de que se imaginava portador. O esforço voltava-se para a qualidade do ensino, cujo instrumento de aferição era o sucesso pessoal dos seus alunos, dos quais se esperava viessem a constituir uma elite para o país. Este projeto não deixa de ser ambicioso, pois, novel e minoritário, se imaginava capaz de instituir tais elites, o que revela ainda o grau de convicção no valor do seu modelo educacional. Ancorado nas propostas deweianas, tal educação para a vida, acharia no pragmatismo um paradigma fundamental. A esta proposta educacional se atribui, como finalidade eficiente, o aparelhamento do indivíduo para esta sociedade livre, que se ergue na direção de um progresso dentro da ordem, seguro e inevitável (SANTOS, 2007, p. 142).

Segundo Arce (2002), Fröbel denominou as instituições de Kindergarten porque para ele a infância assim como a planta deveria ter uma atenção de receber água, nutrientes, sol, ter um bom solo... em equilíbrio realizados pelas jardineiras que sabem cuidar e “ouvir” as necessidades das plantas. Em sua pedagogia, não somente os jardineiros e os jardins de infância tem o papel fundamental na formação da criança, a família (a religiosidade, a família como mediadora entre a criança e Deus), o papel da mãe, a tríade da unidade vital (Deus, natureza, humanidade), processos de interiorização e exteriorização e um dos mais importantes princípios, a auto-atividade livre (a criança precisaria ter uma mente livre para escolher, explorar, questionar, agir) cabendo ao educador respeitar a natureza, a ação de deus e a manifestação espontânea do educando.

Segundo Kishimoto (2001), a pedagogia Froebeliana associava paradigmas metafísicos e religiosos, considerava que a individualidade do ser humano se completa na coletividade e verificava na educação de crianças nos Kindergarten (com a metodologia dos dons, ocupações, dos brinquedos, brincadeiras livres jogos) as prepararia para o seu desenvolvimento subsequente em todas as fases da vida.

Em 1875 foi criado, na cidade do Rio de Janeiro, o jardim de Infância do Colégio Menezes de Vieira, e em São Paulo, em 1877, o jardim de Infância da Escola

Americana, vinculada à missão protestante de Nova York (SANTOS, 2007, p 136) ambos com a concepção froebeliana. Ambas instituições contribuíram para a implantação do mencionado Jardim de Infância público anexo à escola Normal Caetano de Campos, anos depois.

Na cidade do Rio de Janeiro, segundo Monção (2019)⁷, o decreto n.7247 de 1879 solicitava a criação de jardins de infância para a educação dos meninos e meninas de 4 a 7 anos nas zonas urbana, suburbana e rural. Mas o primeiro jardim de Infância municipal, o Jardim de Infância Campos Salles só foi inaugurado 30 anos depois, em 1909, no Jardim/Praça da República, localizado no Distrito de Santana, o qual também seguia a pedagogia froebeliana. A primeira nomeação da diretora Zulmira Feital para o Jardim de Infância criou conflitos e tensões, uma vez que não era diplomada professora, mas seu favoritismo era devido à sua rede de contatos: Serzedello Corrêa (Prefeito da cidade do Rio de Janeiro), Dr. Arthur Moncorvo Filho (médico e fundador do Instituto de Proteção e Amparo à Infância, local onde Zulmira havia desenvolvido serviços voluntários), Olavo Bilac, entre outros. Um grupo de professoras liderado pela professora diplomada pela Escola Normal do Distrito Federal, Adelaide Dulce Miranda Magalhães, requereram a destituição do contrato, porque para ser professora nas escolas do município era necessário ser diplomada.

Monção (2019), ao realizar um mapeamento dos jardins de infância públicos no estado do Rio de Janeiro, por meio de uma investigação nas leis, decretos de organização da instrução pública do referido estado, entre os anos de 1893 a 1950, identificou que a criação de pré-escolas não foi uma exclusividade da capital. Entre esses municípios, Campos dos Goytacazes acumulou 6 jardins de infância no período estudado, compreendido entre 1930 a 1949, com instituições instaladas em diferentes pontos da cidade: Guarus- Benta Pereira, 6 de Março, Anexo à Escola João Pessoa, Da Praça Nilo Peçanha, Da Rua Visconde do Rio Branco e Do Grupo Escolar Saldanha Da Gama.

A criação desses jardins de infância foi garantida por meio da promulgação do decreto 2160 de 31 de janeiro de 1926 que de acordo com Rodrigues (2014), alterou o ensino profissional e criou escolas maternas e jardins de infância. Desta forma o

⁷ Destaca-se a pesquisa do Vinícius Monção (2019) em seu livro “Espinhas no Jardim: Uma História sobre a criação do primeiro jardim de Infância público carioca”, sobre o jardim de infância Campos Salles, de caráter municipal na cidade do Rio de Janeiro, onde descreve detalhes de sua criação, pedagogia, arranjos políticos e formação docente. É um avanço no campo de pesquisas sobre os jardins de infância municipais.

ensino público foi classificado como preliminar (Para crianças com idade entre 3 e 7 anos), primário, normal, profissional e secundário. Monção (2019) explica que a matrícula das crianças na educação pré-escolar/ preliminar era facultativa.

Sobre planejamento e ações pedagógicas, (onde propunham uma sugestão de rotinas de atividades diárias que incluía desde a entrada a sistematização do trabalho didático diário) Veiga (2007) discorre sobre as matérias escritas pelas professoras para a Revista do Jardim de Infância, na publicação de 1896. Como por exemplo: na entrada poderia ser uma saudação, uma revisão ou canto, seguida de conversação, atividade física, repouso, refeição, recreio (recreio ou recreio no jardim), trabalhos manuais, atividades dirigidas e outras até a saída.

Já Monarcha (2001) assim descreve esse cotidiano:

No dia-a-dia escolar, as jovens e belas jardineiras – professoras do jardim de infância- conduzem a sua atividade didática, segundo as prescrições contidas na obra *Paradise of childhood*, de Eduardo Wiebé – ou *Guia das Jardineiras*, na tradução do diretor da Escola Normal da Praça, Gabriel Prestes -, e nas obras literárias da subinspetora do Jardim de Infância, a poetisa Zalina Ralim, a saber; *Coração e livro das crianças* e com material didático “froebeliano” (MONARCHA, 2001, p 121).

Veiga (2007) ainda cita educadores de destaque que ajudaram a construir a pedagogia infantil mundial, como Johann Heinrich Pestalozzi (influenciado por Rousseau, e se centrou na necessidade de desenvolver na criança atividade, fazer, o ensino das coisas antes das palavras, e a exploração da intuição), Johann Friederich Herbart (organizou uma pedagogia de maior sistematização) e Friederich Froebel como já citado em linhas acima e sua importância nas origens do jardim de infância brasileiro.

Conforme Leite Filho (2008) bibliografias internacionais permearam as práticas pedagógicas no início da história dos maternais e jardins de infância do Brasil e, por conseguinte o currículo. Os livros, segundo ele, enfocavam atividades e formas de organizar a educação das crianças pequenas, os referenciais teóricos poderiam ser comparados como manuais, receitas, com sequencias de passos e atitudes das diversas áreas, como psicomotricidade, músicas e outros. Inclusive na organização das crianças nas turmas de creche, maternais, jardins de infância e as formas de cuidá-las, integrando cuidados médicos, orientações às mães e famílias já na preocupação de um adulto saudável e capaz na sociedade futura. Neste campo, avança o higienismo.

1.3 O HIGIENISMO E A CRIANÇA NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX E PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, em específico na educação das crianças, a preocupação higienista ganhou espaço, promovendo alianças entre o médico, o espaço doméstico e a mãe. Para Filho & Silva (2011), o higienismo avançou no espaço escolar, surgindo então a ideia que as mulheres deveriam estar preparadas, instruídas e objetivadas a fortalecer os laços familiares.

Um segmento do movimento higienista criticou duramente o uso da Casa dos Expostos e das Amas-de-leite, ressaltando a “injustificável” transferência das obrigações maternas e os “malefícios” a que a criança branca estaria sujeita no contato com escravas, mulheres, “sem educação, de hábitos péssimos”, ameaça, em potencial, à integridade física daqueles pequeninos entregues aos seus cuidados (CIVILETTI, 1991). Foi a partir de tais argumentos que os higienistas colocaram, como meta desse movimento, o ideal da mulher-mãe. (FARIAS, 2005, p45).

De acordo com Machado (2011), a preocupação higienista saiu do espaço domiciliar e chegou às escolas, para que reproduzisse uma sociedade higienizada e civilizada, associando essa função ao papel feminino. Uma vez que seria a mulher quem cuidaria do lar, das práticas higienistas domiciliares, portanto a mulher também poderia fazê-lo no campo escolar. Fato que somado à proximidade das crianças, à formação moral, aos vencimentos (geralmente menor que dos homens), elevou a presença feminina nas escolas. Determinando um campo de trabalho feminino.

Algumas instituições que propagavam e praticavam as condutas higienistas nas crianças, e na sociedade em geral, pretendiam fazer da educação institucionalizada um meio para a transmissão de valores da época, como a higiene, moral e patriotismo, compreendendo a ação educacional como uma obra de saneamento. Os discursos higienistas e de saneamento nortearam práticas de tutela à família e à criança pobre, identificados com a segurança nacional, consolidando a organização de um arcabouço institucional. (NUNES, 2009, p34)

Rizzini & Gondra (2014) explicam que a higiene incidiu sobre as escolas por meio da educação física, moral e intelectual, configurando na época a educação integral. Ao mesmo tempo que passou a considerar a infância como um problema do campo médico a ser tratada desde a gestação materna, nascimento e ao longo da vida nas instituições, seja escolas, institutos ou asilos. Através de um detalhamento

minucioso orientado pela racionalidade técnica médica higiênica eram observados o sono, as excreções e alimentações juntamente com práticas de processos pedagógicos.

Destaca-se a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) do Rio de Janeiro, fundado em 14 de julho de 1901 na então capital federal, cidade do Rio de Janeiro. À frente da criação do IPAI estava o médico higienista Carlos Arthur Moncorvo Filho que empreendeu um trabalho voltado para o atendimento da infância brasileira, até então tida como desvalida. Entre as atividades desenvolvidas pelo Instituto, destacam-se consultas às gestantes, lactantes e crianças; exames das amas de leite; distribuição de leite esterilizado; realização de concursos de robustez infantil.

De acordo com Câmara (2017), o Dr. Moncorvo Filho, através do IPAI, criou a Associação das Damas da Assistência à infância em 1906, composta por mulheres da elite carioca com o objetivo de realização de assistência e filantropia às crianças e mães oriundas da pobreza. Com características de uma cruzada, as mulheres eram chamadas de “mensageiras do bem”, uniam caridade, assistência, na observância dos preceitos higiênicos, do socorro à pobreza e em conformidade com Dr. Moncorvo Filho e seus colaboradores, as damas deviam proclamar os preceitos científicos e higiênicos nos cuidados físico, intelectual e moral da criança.

As ações eram realizadas por meio de campanhas, cursos populares, folhetos, orientações às mães previstas em seu estatuto, que basicamente tinham como princípios a promoção da infância através de cuidados, angariação de objetos úteis a vida das crianças, confecção de vestes, tratamento das crianças, oferecimento às crianças pobres festas e brinquedos no natal, ano bom e dia de reis e entre outra auxiliar no conselho administrativo do IPAI/RJ.

O IPAI, além de prestar serviços de assistência e acompanhamento aos lactantes, às amas de leite, às mães grávidas pobres, distribuição de leites, higiene e vacinação de bebês, expandiu seus serviços pelo território brasileiro.

Podemos dizer que desde o final do século XIX até o início do século XX, o atendimento nas creches permanecia vinculado ao campo médico-sanitarista e ambicionava nutrir as crianças, promover a saúde e disseminar normas rígidas de higiene. Esta visão associou a pobreza à falta de conhecimentos de puericultura e mascarou qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país naquele período. Nos anos que antecederam a década de 1920, a iniciativa particular oferecia a atenção à infância sob o apoio do Estado, sem que existisse, de sua parte, a proposição de ações políticas (GUIMARAES, 2017, p. 103).

Neste período, Kuhlmann (2010) discorre sobre Alfredo Ferreira de Magalhães, médico baiano, diretor da filial do IPAI, precursor da eugenia no Brasil, quem em suas reflexões se deslocava do lugar de médico para o de educador e anunciava a ênfase que a pedagogia começou a dar à psicologia, à higiene, ao desenvolvimento físico como bases da educação como fonte de revigoramento da raça.

O Dr. Arthur Moncorvo Filho funda em 1919 o importante Departamento da criança - DCB, que registrava e estabelecia um serviço sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta a infância.

De acordo com Kuhlmann (2010), a educação da criança pequena foi discutida no 1º congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922 com representação nacional de delegados. A pauta tratou de assuntos que se referiram à criança nos pontos de vista social, médico, pedagógico, higiênico e suas relações com a família sociedade e estado. Consideraram a Mulher como auxiliar dos médicos, dos juristas, dos políticos, da religião católica, protestante e espírita. Reforçando o papel feminino na participação ativa na puericultura, na supervisão, coordenação das instituições responsáveis pela educação das crianças pequenas.

A regulamentação do trabalho feminino em 1923 no Brasil também é pontuado pelo autor, as condições fabris para a amamentação (facilitação da amamentação durante a jornada), instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho da mulher apoia um compromisso com o lactante e com a mulher que teria a necessidade de trabalhar.

A ideia, portanto, perpassava e ponderava a infância brasileira como campo de intervenção social e práticas sociais de orientação e integração. Para Nunes (2005, p. 73), no campo das políticas sociais públicas correspondiam representações acerca de seus destinatários a partir do reconhecimento social desses sujeitos.

Sendo assim, o Código de menores de 1927 considerou como “infante exposto”, a criança até sete anos de idade que se encontrasse em estado de abandono onde quer que seja, podendo ter sido apresentada pela mãe ou por qualquer outra pessoa. Definiu uma série de protocolos para tratar sobre os objetos encontrados com o infante, arquivamento de documentações, sobre os funcionários das instituições onde as crianças ficariam como internas.

Instituiu também o termo “Menor abandonado” para os menores de dezoito anos que não tivessem habitação “certa”, que fossem encontrados em situações de vadiagens, mendicidade, libertinagens e outros. Sobretudo este conceito presente no

Código de Menores de 1927, de acordo com NUNES (2005, p. 74), foi um marco na linha política ideológica que conduziu de forma hegemônica o padrão brasileiro de proteção à infância até meados dos anos 1980. A lógica se traduziu em práticas voltadas para os que haviam penetrado nos circuitos da criminalidade e exclusão social, chamados de menores delinquentes, estes tutelados pelo estado eram submetidos à reclusão social; e em práticas através do trabalho, chamados de menores abandonados, que ficavam sob a tutela da assistência social e entidades de assistência.

Para Silva & Francischini (2012) a justiça e assistência neste período se uniram visando um saneamento moral da sociedade enquadrando os indivíduos, inclusive as crianças à disciplina e ao trabalho. Assim as ações médicas passaram a contar com as ações da justiça. As autoras também consideram que o código configurou um instrumento de assistência e controle social da legislação para os sujeitos de zero a dezoito anos e em paralelo legitimou os discursos juristas para que os menores pobres, considerados abandonados, fossem retirados das famílias e mantidos sob os cuidados da autoridade pública.

1.4 ANOS 1930 A 1950 – LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E OS CENTROS DE ATENÇÃO À CRIANÇA

De acordo com Kramer (1992), a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 19 de novembro de 1930 englobou o Departamento Nacional de Ensino, o Departamento nacional de Saúde Pública, o Departamento Nacional de Assistência Pública e o Departamento Nacional de Medicina Experimental enfatizando e fortalecendo o papel do estado frente a criança e a pátria. O estado também convocou indivíduos isolados e associações particulares para colaborar financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância.

O movimento da escola nova ganhou força no Brasil trazendo ideias educacionais de importante relevância. Conforme Silva (2016), a Escola Nova surgiu no Brasil nesse contexto de busca de uma nacionalidade e de transformação social baseada na modernidade. O apogeu da Escola Nova no Brasil é marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, que refletia ideias disseminadas por meio de obras, conferências, participação dos escolanovistas em jornais e outros meios.

No Brasil dos anos 30, pois, o escolanovismo se desenvolveu em meio a importantes mudanças. Acelerava-se o processo de urbanização, mas também a expansão da cultura cafeeira. Prometia-se o progresso para o País, sobretudo industrial, mas também os conflitos de ordem política e social acarretavam uma transformação significativa da mentalidade brasileira. Muitos deixavam o campo em direção aos centros urbanos, tentando encontrar melhores condições de trabalho e de sobrevivência(...) educar a população, urbana e também rural, pareceu condição primeira para que se consolidasse a economia capitalista industrial e fosse garantido o desenvolvimento do País. O ensino seria exigência a todo trabalhador, que deveria adquirir um mínimo de instrução. Educação, assim concebida, ainda não era reputada um direito do cidadão. Era, sim, um instrumento em mãos das duas burguesias. Divulgada uma ideologia desenvolvimentista liberal, o Estado era colocado como o responsável pela educação de todo o povo (SANTOS *et al*, 2006, p 06).

Assim, no programa educacional do Manifesto dos Pioneiros, segundo Kuhlmann (2010) se solicitava o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares. Contribuindo desta forma para a definição da faixa etária das instituições de atendimento a criança; dos 2 aos 4 anos escola maternal; dos 5 aos 6 anos jardim de infância.

São criados o Departamento Nacional da Criança – DNCr em 1940, com o objetivo de unificar serviços da higiene da maternidade, da infância e assistência social de ambos e o Serviço de Assistência a Menores –SAM em 1941, subordinado diretamente ao ministério da justiça e negócios interiores e articulado com o juízo de menores, que tinha a função e atuação de evitar a criança o que consideravam como má influência familiar, formação de bons brasileiros (com uma concepção única da infância) e encaminhamento ao Exército, à Armada e à aeronáutica. A instituição que herdaria as suas funções, atribuições e patrimônio seria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM (Kramer, 1992).

Algumas instituições de atendimento à criança pequena e pobre também são descritas por Nunes (2005), como a Casa do Pequeno Jornaleiro em 1938, dirigida pela primeira dama do país na época a Darcy Vargas, o qual tinha a função de proteger os menores; a Legião Brasileira de Assistência – LBA, que atendia mães e crianças na primeira infância com apoio educacional e nutricional; e com o financiamento do empresariado foram criados o Serviço Nacional do Aprendizado Industrial – Senai, o Serviço Social da Indústria – Sesi, o Serviço Nacional do

Comércio – Senac e a regulamentação em 1946 do ensino primário pela União, objetivando uma intervenção educacional às camadas populares.

Conforme Rosemberg & Campos (1985), a LBA foi criada em 1942 com características de uma fundação que tinha o orçamento englobado no orçamento do ministério da Previdência e Assistência social. Tinha uma diretoria nacional com sede no Rio de Janeiro e atuava em todo o país por meio das suas superintendências.

Conforme Barbosa (2017), a LBA prestou assistência social a grupos sociais que nunca haviam sido alcançados pelo poder público no Brasil. A política adotada colocava em protagonismo o trabalho da mulher por meio do voluntariado, os preceitos da puericultura preconizados pelo IPAI, e orientações do Departamento Nacional da Criança estabelecendo parcerias inclusive com o empresariado. Possibilitando desta forma a realização das ações no combate à mortalidade infantil, educação das mães, conscientização dos bons conceitos morais/higiênicos e fornecimento de alimentação.

A LBA teve atuação na cidade de Campos dos Goytacazes, por meio da LBA Fluminense⁸, na construção do Parque Alzira Vargas em 1943. Inicialmente, o prédio histórico tinha o objetivo de prestar atendimento às famílias dos pracinhas após a Segunda Guerra Mundial, com foco em atividades no atendimento à maternidade e à infância. Chamava-se Centro de Puericultura pois servia de atendimento às mães e as crianças. O espaço recebeu o nome de Parque Infantil Alzira Vargas em uma homenagem feita pelo então prefeito Salo Brand à filha do ex-presidente Getúlio Vargas e, também, esposa do governador do Rio de Janeiro, à época, Amaral Peixoto. Em estilo “*art decor*”⁹, o local já havia sido uma escola particular inovadora ao ar livre intitulada “*Institut Claparède*”, criada pela professora Antônia Ribeiro de Castro Lopes.

Para Assis (2016), a LBA foi um órgão de referência no tocante às políticas sociais em Campos dos Goytacazes.

A era Salo Brand em Campos, no que toca ao desenvolvimento dos parques proletários, teve uma atenção especial voltada para uma política de “saúde física e moral” da infância. Na Cidade de Palha, assim como no Parque Guarus, criou creches escola que atendiam, sobretudo, os filhos de

⁸ Informações obtidas na Biblioteca online do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=445256&view=detalhes>

⁹ A biblioteca online do IBGE (<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=445256&view=detalhes>) também informa que estilo “art decor”, estilo artístico de caráter decorativo que surgiu na Europa na década de 20. A história do Parque Alzira Vargas é anterior ao Parque Infantil. De acordo com dados do Instituto Historiar, o local já foi uma escola particular inovadora ao ar livre intitulada “*Institut Claparède*”, criada pela professora Antônia Ribeiro de Castro Lopes

“trabalhadores e das domésticas”. Em Guarus, Salo Brand construiu o Posto de Assistência à Infância e uma Cantina infantil da Legião Brasileira de Assistência (LBA) cuja responsável desta última fora a sua esposa (Guia Geral, 1944) (ASSIS, 2016 p. 68).

Conforme o autor supracitado, o prefeito Salo Brand em seu plano de desenvolvimento da cidade almejava deixar Campos dos Goytacazes com aspectos de uma cidade moderna. Para tal feito, incluía em seus projetos áreas consideradas em expressiva expansão a integração dos bairros. A Cidade de Palha, foi um desses bairros, na época denominado “Núcleo de população proletária”, que contava com 300 casas de construção regular, ruas traçadas, praça principal e terrenos e local de parcerias com a gestão municipal, na organização e execução de projetos como por exemplo a criação do Rotary II.

Estes projetos estavam relacionados ao projeto de ‘maioridade equilibrada’ (A Noite, 1943, p. 2), um reflexo do homem novo do projeto varguista. Na semana da criança de 1943, foram realizadas diversas atividades direcionadas aos ‘estudos de puericultura’ (op. cit.). Com relação à criação destas instituições em Campos, o Periódico A Noite (9 de novembro de 1943, p. 9 [grifo meu]) transmitiu a seguinte informação: “Campos festejará o 10 de novembro com um grandioso programa em prol da criança. As inaugurações do Parque Infantil [Parque Alzira Vargas] e do Posto de Guarulhos [Guarus] vão dotar o ‘leader’ dos municípios de um posto assistencial completo”. Nesses programas idealizava-se um cuidado com mães e crianças com a finalidade inseri-los no moldes do homem novo, parte do projeto da habitação saudável. Para isto os postos ofereciam palestras de ‘bons hábitos morais e higiênicos’, que auxiliavam o ‘reforço alimentar’, tanto das mães quanto das crianças (Assis, 2016, p. 68).

O Centro de Puericultura do Parque Alzira Vargas, de acordo com Assis (2016), teve como responsável a professora Joaquina Mendes Bella Campos que ministrava uma série de conferências às mães campistas com tema acerca dos bons hábitos morais e higiênicos. Ao lado do centro e da Cantina infantil foi criada e instalada a Escola de Serviço Social de Campos.

Desta forma, a pesquisa de doutorado do Assis (2016) contribuiu de forma significativa com a história da educação infantil do município, mesmo que indiretamente. Uma vez que ao explicar em sua tese a expansão da cidade e as políticas sociais aplicadas em paralelo, ele pontuou a criação de creches-escolas, as circunstâncias da criação e algumas atividades desenvolvidas em parcerias realizadas do município com diferentes entidades, como a LBA, Rotary.

Barbosa (2017), na sua tese, aponta que a LBA criou postos de atendimento especializados na proteção materno-infantil em parceria com o Departamento Nacional da criança nos municípios do Brasil. Estas unidades, a partir de um cadastro

familiar, construía um *check-list*, no formato de prontuário, obtendo, portanto, um arquivo com informações sobre a saúde, aproveitamento integral (hábitos de higiene, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento social, desenvolvimento moral e emocional). A partir dessas informações, prestavam assistência educacional, médica, higiênica e nutricional. Desta forma, Campos dos Goytacazes, tinha aqui, exemplos dessas unidades, como já explicado nos parágrafos acima.

1.5 ANOS 1950 AOS ANOS 1970. A ESCOLA NORMAL E O INÍCIO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

Com a expansão das creches e jardins de infância pelo país, ocorreu a necessidade da formação das normalistas para atendimento deste público.

Em paralelo, bibliografia também surgiu para contribuir para a formação das normalistas e, por consequência suas práticas na educação pré-primária. Conforme aponta Leite e Filho (2008), no decorrer dos anos de 1950, são destacados os livros da professora Celina Airlie Nina¹⁰ intitulado “Escolas maternais e Jardins de Infância” de 1954, e “Creches, organização e funcionamento” de autoria de Odilon de Andrade Filho, Sebastião Barro Filho, Maria Bernadete Pereira Hirth, publicado em 1956. Ambos os livros pertenciam a coleção do DNCr. Demonstrando, segundo o autor, uma capilaridade entre educação e saúde, uma vez que o referido departamento associava políticas públicas para as crianças com práticas de pediatria e puericultura.

Destacam-se os feitos da educadora Heloísa Marinho¹¹, que entre outras atividades lecionava no Instituto de Educação do Rio de Janeiro como assistente de Lourenço Filho. Segundo Filho (1997), a educadora foi aluna da Universidade de Chicago nos anos 20, local onde recebeu influências diretas de Mead e indireta de Dewey, das práticas pedagógicas froebelianas. Carl Schurz, um alemão exilado ao morar com sua esposa Margarethe Schurz no EUA, inauguram¹² Jardim de Infância

¹⁰ Primeira diretora do Jardim de Infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

¹¹ A educadora já havia inaugurado desde 1949 o curso de especialização em educação pré-primária, consolidando os estudos da criança.

¹² Fernandes (2018) aponta que a obra pedagógica de Froebel se dirigiu em grande medida a mães e jovens educadoras, destacando em sua tese os nomes da baronesa Bertha Maria Von Marenholtz-Bulow (1811-1893), da alemã Margarethe Meyer Schurz (1833-1876) e das norte-americanas Elizabeth Peabody (1804-1894) e Susan Elizabeth Blow (1843-1916). Fato que contribuiu para a disseminação das ideias froebelianas. Na América Margarethe Schurz inaugura um jardim de infância destinado à educação dos filhos de imigrantes.

norte americano, ainda na língua alemã. Margarethe e sua filha Agathe, conhecem a responsável pelo escolanovismo em Chicago, Elizabeth Peabody.

A seguir, Dewey convidou Alice Temple, uma das continuadoras dos trabalhos da Elizabeth Peabody, para montar um jardim de infância dentro da Universidade de Chicago. Feito isto, Alice Temple criou um curso em nível superior para a formação de docentes para a área de pré-escolares. Este foi o meio acadêmico intelectual que Heloísa Marinho teve contato e trouxe em sua formação para o Brasil.

Heloísa Marinho também publicou em 1952 o livro “Vida e educação no jardim de infância” que fez correlação com o livro de Dewey. Vida e educação propõe a expansão da educação pré-primária nos diversos locais do estado da Guanabara, principalmente perto das zonas industriais e das favelas. Com isso, as creches também se beneficiaram com o clima pedagógico, e em muitas havia também o jardim de infância.

A concepção da formação de professoras de Heloísa Marinho preconizava uma sólida fundamentação científica para o desenvolvimento das crianças. (KULHMANN, 2010). Inaugurando uma nova etapa na formação do professorado para a educação pré-primária e primária.

A Escola Normal em Campos Dos Goytacazes, segundo Martinez (2012) foi criada pela lei n. 164 em 26 de novembro de 1894, instalada junto ao Liceu de Humanidades, com ambas instituições mantendo em comum mobiliário, professores, funcionários e professores até 1955, quando a Escola Normal mudou de prédio para o constituir o Instituto de Educação de Campos.

A mudança de prédio para o Instituto de Educação campista foi muito importante para a formação dos professores para atuarem na pré-escola. De acordo com Crespo (2009), o Decreto Lei n.8530 de 2 de janeiro de 1946 reestruturou os cursos de formação de professores com características próprias de cada estado da federação, orientou para que o curso de formação de professores fosse em uma instituição que tivesse classes de jardim de Infância e grupo escolar, como campo obrigatório de observação, acompanhamento e registro de práticas escolares para as normalistas.

Portanto, este espaço na cidade de Campos dos Goytacazes foi estabelecido no Grupo Escolar Saldanha da Gama, que iniciou suas atividades em abril de 1955, compondo inicialmente o tripé curso normal, jardim de infância (com matrícula na faixa etária compreendida entre 3 a 6 anos de idade) e grupo escolar, contribuindo para a

formação e carreira do magistério da pré-escola e escola primária no interior do estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Nunes (2005), em meados da década de 1960 novos modelos de intervenção na área de política social são implantados com significativa presença do Estado. As ações estavam voltadas para a reclusão, confinamento e disciplinarização. Segundo Kramer (1988), o serviço de assistência a menores foi extinto em 1964 e foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM. Para a autora, o campo de atuação desta fundação extrapolava a faixa etária do pré-escolar, voltando-se para os “menores abandonados”, “infratores” e de “conduta antissocial” em situação irregular apresentando um caráter de educação compensatória.

Para Rizzini & Celestino (2016), a institucionalização dos menores, órfãos, abandonados se baseava no discurso de proteção contra a condição de pobreza embasado na possibilidade de oferecimento de educação. O papel pedagógico estaria na imposição da disciplina e no enquadramento dos menores pela necessidade de regeneração associadas a cunho moral, provenientes de traços genéticos inscritos na personalidade da criança. Porém, para as autoras, sobreviver nestes espaços significava adequar-se, obedecendo as regras impostas e ser agradecidos pelo Estado. Na rotina estavam o isolamento, obrigatoriedade do uso de uniformes, a prática de raspar cabelos, filas para qualquer tipo de atividade e identificação por números.

É neste período também que surge a estratégia de expandir os projetos educacionais no binômio saúde-nutrição e a criação de classes de pré-primário anexas às escolas primárias com um plano menos elaborado e mais barato que os jardins de infância. Já que os jardins de infância no formato froebeliano, a exemplo dos primeiros jardins de infância de São Paulo e Rio Janeiro, eram projetos que demandavam tempo para a construção e eram onerosos. Rosemberg (2016) pontua que o DNCr na época havia proposto a criação de centros de recreação de desenvolvimento integral a criança, com cobertura de baixo custo, com construções simples, em espaços ociosos.

Em 1965 o DNCr registrou a existência de 3.320 jardins de infância no Brasil, sendo 1.535 públicos e 1.785 particulares. Esses atendiam cerca de 199.200 crianças de 5 e 6 anos, de uma população estimada em 12.175. 294 crianças de 2 a 6 anos. Diante dessa realidade em 1967, O DNCr publicou um plano de assistência ao pré-escolar, na contramão das ideias apresentadas por

Helôisa Marinho (...) O plano do DNCR propôs um programa de emergência, visando à crescente necessidade de ampliação da educação infantil de baixo custo (LEITE FILHO, 2008, p. 75).

Na conferência de Santiago do Chile em 1965, foi feita a recomendação que os planos nacionais de desenvolvimento completassem as necessidades da infância e juventude inclusive da criança pré-escolar. O Brasil foi representado pelo DNCR e discutiu a proteção em massa do pré-escolar. Desta conferência foi produzido o Plano de Assistência ao pré-escolar apresentado no 1º Congresso Interamericano de Educação Pré-escolar, no Rio de Janeiro em 1968. De acordo com Rosemberg (2016), este documento foi a base que guiou as propostas governamentais de pré-escola de massa no Brasil nas décadas de 1970 e parte da de 1980, porém tratou-se de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola (enquanto escola.)

1.6 DOS ANOS 1970 AO FINAL DA DÉCADA DE 1980 – PROTEÇÃO AO “MENOR ABANDONADO”

Alguns programas são criados no período, como o Projeto Casulo, pela LBA em 1974 e em 1975 a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (Kramer, 1988). Mas as atenções estavam voltadas para a questão do que denominavam como “Menor abandonado”.

Conforme apontam Rizzini & Rizzini (1996), a partir de meados dos anos de 1970 o “menor abandonado” passou a receber a atenção das pesquisas sociais para a investigação nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, surgindo uma vasta produção acadêmica no período, que contribuiu para desmitificar o conceito de menores abandonados, na forma como eram concebidos: crianças sem famílias, abandonadas por elas nas ruas.

Nessas pesquisas foi observado que essas crianças e adolescentes tinham família e essas famílias não eram necessariamente desestruturadas, mas sim famílias pobres. Fato que obrigava todos os membros da família, independentemente da idade, trabalharem para as suas sobrevivências, incluindo as crianças.

Com a identificação da pobreza como uma das grandes mazelas da década dos anos de 1980, esclarecem-se também as injustiças das políticas sociais vigentes no país. A pobreza levava as crianças a cometerem infrações e na infração eram

encontradas as justificativas para a institucionalização das mesmas e em paralelo se encontrava o atraso escolar. Uma vez que ao iniciarem precocemente no mercado informal de trabalho nas ruas, as crianças não mais frequentavam a escola.

As supracitadas autoras apontam que o “menor carente”, dentro do conceito compreendido na estigmatização (crianças sozinhas sem famílias, delinquentes, na “vadiagem”) era a minoria no país naquele momento, já que em 1981 a metade da população de 0 a 17 anos, ou 57,1% pertencia a unidades familiares pobres e miseráveis (Rizzini & Rizzini, 1996, p 70).

A causalidade não estava somente nas famílias das crianças e no trabalho informal (algumas crianças trabalhavam em uma jornada de 48 horas por semana); ela se encontrava também no sistema escolar que não oferecia vagas suficientes, defasagem salarial de professores, greves e com isso colaborava para o atraso escolar das crianças entre 3 a 5 anos.

Barros & Santos (1996) identificaram que uma das consequências do trabalho precoce seria a transmissão intergeracional da pobreza e que a educação dos pais iria contribuir para a entrada da criança e adolescente no trabalho. Existe uma relação entre a idade em que o indivíduo começa a trabalhar e o nível educacional de seu pai. Por exemplo, a proporção de menores que começam a trabalhar aos 14 anos, ou antes, é de 35 pontos percentuais, mais elevada entre aqueles cujos pais eram analfabetos, do que entre aqueles cujos pais tinham ao menos o primário completo. (BARROS & SANTOS, 1996, pág. 59).

Assim, as pesquisas no campo das ciências sociais contribuíram e trouxeram novas variáveis sobre a situação da criança na década de 1980 influenciando e apontando caminhos para as políticas sociais e políticas públicas no período. Segundo Faria (1996) o sistema brasileiro de política social oferecia uma rede precária de proteção para alguns segmentos da população. Mas não para todos, e nesta brecha, na questão do tratamento de crianças houve o desenvolvimento e envolvimento de organizações não governamentais na prestação de serviços de interesse público, o que na visão dele, pode ter ocorrido o risco de reincidentes e ultrapassadas formas de assistencialismo numa espécie de neo-filantropismo (FARIA, 1996, p. 222) com apoio do Banco Mundial e outros órgãos internacionais.

Portanto a presença do setor público se fazia importante e necessária naquele momento, com políticas que transpassassem os seus limites estruturais,

redistribuísem os serviços e benefícios com democratização e universalização de acesso.

De mesma importância, ao longo da década de 1980, Costa et al (1996) escrevem que as discussões provenientes dos movimentos e eventos em torno da criança apontaram caminhos a políticas sociais e públicas para uma nova abordagem no atendimento dos meninos e das meninas.

Foram realizados encontros como o I Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, realizado em Brasília em 1984, a formação da Coordenação nacional do Movimento Meninos e Meninas de Rua em 1985, e em 1986 em Brasília novamente, a realização do I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que segundo Costa et al (1996), puseram em evidência para o país inteiro toda a problemática da luta dos direitos das crianças. Participaram deste último evento crianças e adolescentes que denunciaram a violência nas ruas, na família, nas instituições, na polícia, a falta de salário digno para seus pais, a falta de vagas em escolas e nas creches.

Apresentando suas identidades ideológicas, partidárias e composição social foram destacados os serviços da Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, a comissão Nacional da Criança e a Constituinte (criada em 1986). A iniciativa privada juntamente com a rede nacional de televisão e as emissoras de rádio cederam espaços para a divulgação das mensagens.

O clima vivenciado então era propício e fértil para a criação de políticas públicas que elencassem as crianças e suas necessidades sociais, sejam educacionais, físicas, fisiológicas, de abrigo e etc. não havia mais espaço para a escola que não oferecia vagas, escola para populares de meio período, para manutenção do atraso escolar e distorção série idade, para crianças na rua. E talvez essa “nova” escola seria caracterizada como centros, ambientes para uma educação integral, associando e centralizando cultura, educação, saúde sob uma estrutura física planejada, com profissionais interdisciplinares com o intuito de pela via da educação livrar a infância da pobreza desde a pré-escola e oferecer continuidade aos estudos para os adolescentes e jovens. Em alguns casos, residência inclusive para os alunos que assim precisassem.

1.7 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E A INTENÇÃO DA MUDANÇA DA REALIDADE SOCIAL DAS CRIANÇAS

Na apresentação do livro dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs (1986), Leonel Brizola explica o que seriam e os objetivos das novas instituições:

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro esta realidade social injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo dia no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família (Livro dos CIEPs, 1986).

Assim, na experiência fluminense, havia a expectativa de, por meio da educação, proporcionar a modificação dos índices de analfabetismo, repetência e fracasso escolar e, em conjunto, a realidade que os alunos da rede pública enfrentavam. Para além disso, almejava-se imprimir na história da educação brasileira um novo projeto educacional. Nesse contexto são destacados os Centros Integrados de Educação Pública- CIEPs a Passarela do Samba, o Centro Infantil de Cultura - CICs, e no interior do estado do Rio de Janeiro, em Campos dos Goytacazes em 1990, os Centros de Qualidade de Vida, objeto deste trabalho (abordado no quarto capítulo), mas que teve em suas origens similaridades com os CIEPs.

Desta forma se toma como referência temporal o primeiro governo de Leonel Brizola como governador do Estado do Rio de Janeiro em 1982 e seus feitos em relação à educação antes da Constituição de 1988. Devido a situações já explicitadas em linhas acima sobre a infância brasileira dos anos de 1980, a institucionalização desses infantes era tida como prática comum promovida pelo estado. Porém, e em paralelo, estavam as pesquisas acadêmicas ¹³ das ciências sociais contribuindo para a desmitificação da “criança de rua”, “crianças na rua”, realizando mapeamentos, índices sobre a fome, pobreza e diversos dados sobre a Infância daquele momento.

De acordo com Cunha (1991), ao ser eleito como governador do Estado do Rio De Janeiro em 1982, Leonel Brizola do Partido Democrático Trabalhista - PDT, nomeou para a secretaria de educação a deputada estadual Yara Vargas (sobrinha

¹³ Rizzini & Rizzini (1996) apresentam em suas pesquisas sobre as crianças abandonadas vasta predominância de meninos (90% do total) e entre esse percentual a idade variava entre 7 e 17 anos, eram vendedores ambulantes, carregadores de feira, e desempenhavam as vezes atividades marginais. Porém não eram abandonados, passavam o tempo nas ruas, mas retornavam ao convívio do lar.

do ex presidente Getúlio Vargas) e como secretário da cultura o próprio vice-governador, Darcy Ribeiro. Porém, este exerceu efetivamente o cargo de secretário de educação, com diversos projetos, ideias e atuações.

Dessa maneira, as eleições diretas para governador em 1982 constituíram um divisor de águas. A oposição venceu em vários estados, inclusive no Rio de Janeiro, onde Leonel Brizola e Darcy conquistaram cargos, respectivamente, de governador e vice-governador. A situação socioeconômica no país havia se degradado e o crime organizado articulava-se com rapidez, mais depressa do que o encolhimento do estado. Foi nessa conjuntura que o governo de Brizola buscou na educação de tempo integral um remédio para fazer face ao empobrecimento e à formação humana... (GOMES, 2010, p. 22).

Ambos, tanto Brizola quanto Darcy, haviam passado pelo exílio político na América Latina, vivenciando diversas experiências, e trazendo para seus governos reflexos dessas experiências para suas práticas. Darcy por exemplo lecionou antropologia na Universidade da República Oriental do Uruguai e trabalhou na reforma da Universidade Central da Venezuela.

De acordo com Gomes (2010), a escola de educação integral e escola de tempo integral no Brasil projetada por Darcy e Brizola teve em suas origens a experiência exilar no Uruguai. Lá, enquanto exilados, observaram a exemplo de países desenvolvidos como Japão, Estados Unidos, já a época de Anísio na *Columbia University*, que a escola integral não comprimia o aluno em até cinco turnos diários e não fragmentava o tempo letivo. Então, imaginaram ampliar a jornada com o mesmo processo educativo por aqui, no Brasil.

A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas. O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por malformações, se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. Sua fala é também peculiar e atravessada, aos ouvidos da professora. Toda a sua inteligência está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma... A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é ágil no uso do lápis e na interpretação de símbolos gráficos... Ocorre, porém, que todos vão à escola e ali competem; mas o menino rico não tem, jamais de lutar pelo sustento, nem de cuidar dos irmãos, e raramente cai na delinquência... Frente a esses fatos, precisamos começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista... (RIBERIRO, 1986, p 14).

A princípio, verificaram a possibilidade de construir escolas-parques, integrando-as à rede escolar existente, mas foi descartada esta ideia, devido à má situação em que se encontrava os prédios, o professorado, os equipamentos e o

peçoal das escolas parque que ainda existiam. Para pôr em prática a educação integral expressa em seus prédios inovadores foi necessário implantar um sistema de construção em série. Para isso, existiu a Fábrica de Escolas.

1.7.1 A Fábrica de Escolas

Com o objetivo de cumprir metas, entregar as escolas no tempo hábil e com valor acessível, menos oneroso que uma escola convencional na segunda metade dos anos de 1980, foi fundada a Fábrica de Escolas, que de acordo com Ribeiro (1986) funcionou na Avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro e empregou um grande número de funcionários locais não-qualificados.

Eles fabricavam a partir da técnica de argamassa armada numa produção em série de módulos pré-fabricados, encaixáveis, de baixo custo que se adaptava às condições climáticas do ambiente ao qual a escola seria implantada. Esta técnica, peculiar, que garantiria a marca registrada das escolas montadas na época de Brizola, era proveniente da União Soviética e desenvolvida aqui no Brasil pelo João Filgueiras de Lima¹⁴, na construção de escolas rurais no município goiano de Abadiânia.

A Fábrica forneceu subsídios para as escolas isoladas, que foram escolas complementares à rede de escolas oficiais, com o objetivo de contribuir para eliminar ou diminuir o terceiro turno a partir de uma concepção de sistema aberto, flexível, em muitos casos solicitados pela associação de moradores para trabalhadores locais. Forneceu módulos para a construção das casas das crianças, que eram destinadas à atendimento da população pré-escolar em áreas pobres da periferia, com horário integral com atividades pedagógicas, alimentação, lazer e cuidados médicos. E também forneceu material para a construção da Casa Comunitária, cujo objetivo principal era oferecer assistência alimentar a crianças de 0 a 6 anos, às nutrízes e gestantes, assistência médica, cursos manuais, palestras e espaço para banheiros

¹⁴ Conhecido como “Lelé”, nasceu no Rio de Janeiro, formou-se em arquitetura e Urbanismo na UFRJ em 1955. Primeiras construções caracterizadas por grandes vãos e uso de elementos pesados de concreto. Inovações humanas e práticas. Em 1957 vai para Brasília ajudar na construção dos edifícios. Escolhido por Niemeyer, foi secretário executivo do CEPLAN (Centro de planejamento dos Edifícios da Universidade de Brasília). Tinha forte relação com clima e questões de conforto. Projetos racionais e tecnológicos. Humanização dos projetos com uso de jardins internos, espelhos d’água, pés-direitos amplos, galeria de ventilação com nebulizadores e espelhos d’água, cobertura com sheds. Faleceu em 21 de maio de 2014.

públicos, diversos tanques para a lavagem de roupas em horários pré-reservados e terrenos para a plantação de hortas comunitárias.

O Livro dos CIEPs (1986) cita três locais de implantação dessas casas a princípio: em Manguinhos, Mucuripe e em Guadalajara III.

Além desses locais citados, a fábrica de escolas e sua produção em série através da argamassa armada em módulos, foi exemplo para a utilização das técnicas para a arquitetura dos Centro de Qualidade de Vida campistas.

1.7.2 Os CIEPs e seus “derivados”

Conforme Cunha (1991), a educação fluminense foi erigida como prioridade, e a primeira obra da administração do governo de Leonel Brizola foi a “Passarela do Samba”, local para desfiles carnavalescos e dedicando parte de suas instalações para atendimento de dezesseis mil crianças e jovens, distribuídos em 160 salas de aulas e 43 salas administrativas, com pré-escola, escolas de primeiro grau para alunos de tempo integral, uma escola de segundo grau¹⁵ e uma escola de formação de professores.

Na visão de Oscar Niemeyer apud Ribeiro (1986), “Com relação à arquitetura, o mais importante para nós foi, em primeiro lugar, encontrar para a integração das escolas e arquibancadas uma solução simples e funcional que não comprometesse sua unidade...” (p .94) tendo sido a obra construída em 4 meses.

De todo modo, na visão de Gomes (2000) a obra educacional que Darcy Ribeiro muito se orgulhou em realizar foram os CIEPs. Estruturas que representavam a mudança tanto física quanto filosófica da educação da década de 1980 brasileira, que recebeu e (recebe) críticas positivas e negativas, porém tentou naquele momento modificar o status caótico que a educação pública apresentava.

Segundo Faria (2010), o I Programa Especial de Educação - IPEE/RJ (1983-1986), entre as suas metas definia a construção desses centros que a população chamou de “Brizolões”. Tinha a previsão de atendimento de 1000 crianças em horário integral e crianças abandonadas. Os CIEPs foram construídos, segundo Pereira (2010), em 1984, após a avaliação elaborada em um congresso de professores estaduais realizados na cidade de Mendes / RJ, com a conclusão do diagnóstico que

¹⁵ Denominação dada à época, pela Lei 5692/71, para o segmento chamado como Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394) de 1996.

manter a escola tal como existia só iria dar continuidade ao estado de calamidade que representava:

De acordo com as estatísticas daqueles anos, havia no Brasil cerca de 19% de analfabetos e dos alfabetizados cerca de 50% eram incapazes de escrever um bilhete. 40% das crianças faziam apenas as quatro primeiras séries de estudo e apenas 10% terminavam o primeiro grau (PEREIRA, 2010, p.44).

Em relação à “inventividade” da ideia e autoria dos CIEPs, Cunha (1991) fez uma crítica a Darcy Ribeiro e a Leonel Brizola. A crítica consiste em não reconhecer as experiências pedagógicas anteriores, de educação integral realizadas anteriormente aos CIEPs, principalmente nas propagandas oficiais do governo. O autor aponta possível inspiração dos CIEPs nos Centros de Educação Popular Integrada - CEPs da Guiné-Bissau, dos Centros Poli Valentes de Educação e Cultura - CEPECs¹⁶ de Piracicaba (SP), com duração entre os anos de 1977 a 1983 e também a experiência do então prefeito de Niterói Wellington Moreira Franco (derrotado nas eleições para o governo do estado do Rio De janeiro de 1982), que no seu governo construiu duas escolas de primeiro grau para a escolarização das crianças carentes, em regime de tempo integral.

De acordo com Gomes (2000), em abril de 1985 o primeiro CIEP foi inaugurado no bairro do Catete, no Rio de Janeiro, em homenagem ao presidente Tancredo Neves. Durante todo o governo de Leonel Brizola, a rede dos CIEPs foi sendo distribuída nos municípios do Rio de Janeiro. Em Campos dos Goytacazes, o primeiro CIEP foi inaugurado no bairro da Lapa.

No “Livro dos CIEPs”, consta a audaciosa arquitetura assinada por Oscar Niemeyer (“escola ampla, bonita, funcional e 30% mais barata que a convencional”) com algumas características listadas a seguir: uma escola que funciona de 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade de abrigar 1000 alunos. Havia três blocos, neles distribuídos: No primeiro bloco: salas de aula, centro médico (com assistência médico-odontológica, enfermagem), cozinha, refeitório, área de apoio, recreação. No segundo bloco: ginásio coberto (quadra de vôlei / basquete / futebol de

¹⁶ Piracicaba foi uma das cidades brasileiras pioneiras na Educação Infantil municipal. No final dos anos 70, na gestão do prefeito João Hermann Neto, a prefeitura deu início à implantação dos Centros Polivalentes de Educação e Cultura (CEPECs), com atendimento e oferta de vagas pela Secretaria Municipal de Educação em berçário, maternal, pré-escola e educação complementar dos primeiros anos do Ensino Fundamental. <http://barjasnegri.blogspot.com/2015/05/centro-polivalente-de-educacao-e.html>

salão, arquibancada e vestiários) utilizando aí nesse espaço para apresentações de shows, festas. No terceiro bloco, a biblioteca, moradias para alunos residentes.

Junto aos CIEPs funcionou o projeto de alunos - residentes. As crianças frequentavam as aulas durante o dia e durante a noite eram cuidados por pessoal treinado na função de orientá-los. Para Earp (1997), os alunos residentes nos CIEPs ainda estavam vinculados ao histórico do abandono social da criança brasileira, com traços de institucionalização da infância, com avanços em termos de formato de atendimento, mas ainda com dificuldades na articulação entre a assistência e a educação, ou seja, a promoção da assistência em uma instituição escolar não implicaria naquele momento necessariamente que a assistência e a educação estivessem relacionadas.

Os Centro Infantil de Cultura - CICs, acolhiam, segundo Ribeiro (1986), aproximadamente 1000 crianças, inclusive aos finais de semana. Não foi um centro destinado exclusivamente para as crianças do CIEPs, mas sim para todas as crianças e demais escolas da rede pública ou privada de ensino. Era composto por Centro de música e dança, escola de arte, Biblioteca audiovisual, teatro, anfiteatro, cursos de recreação, área de jogos, instalações para lazer.

Em análise do *“O livro dos CIEPs”* (1986) sobre os CIEPs e os CICs, se obtém algumas informações sobre a ideia de unir cultura popular e escola de tempo integral:

Ao invés de repetir a rotina das administrações estaduais anteriores, que gastavam somas astronômicas para as montagens e desmontagens de arquibancadas para as montagens e desmontagens de arquibancadas, o Governo Brizola resolveu das ao carnaval, festa máxima do povo carioca, uma casa definitiva: O Sambódromo, projetado por Oscar Niemeyer. Como o carnaval dura apenas 3 dias por ano, o vice- Governador Darcy Ribeiro teve a ideia de instalar, dentro dos blocos de arquibancadas, escolas públicas com capacidade para atender cerca de 16 mil crianças e jovens... neste espaço funcionam atividades pré-escolares para crianças de 3 a 6 anos, um CIEP de 1 grau completo (de CA à 8ª série), uma Escola Estadual de 2º grau, uma Escola Normal, um Centro de Artes, uma Escola de Ensino supletivo, um Centro de Estudos Supletivos e, no período noturno, aulas de recuperação educativa para Jovens de 14 a 20 anos (Programa de Educação Juvenil) (RIBEIRO, 1986, p. 93).

Com os CIEPs também surgiu a figura do animador cultural. O programa de animação cultural buscou concretizar os trabalhos de culturas pela articulação da cultura local e a cultura trabalhada na escola, com pelo menos 3 animadores

culturais¹⁷. (Capítulo X, do Regimento Interno dos CIEPs, 1986). Algumas críticas foram feitas em relação ao sistema integral de ensino e sua implantação. Nas próximas linhas são apresentadas algumas.

1.7.3 Ponderações sobre os CIEPs

De acordo com Gomes (2010), o sistema de educação integral proposto e aplicado por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro na implantação de um novo programa para a educação pública no estado do Rio de Janeiro, apresentou prós e contras. Primeiro: 1 - a satisfação dos pais por maiores que fossem as críticas da jornada integral (especialmente em vizinhanças violentas sob a influência do narcotráfico); 2 - local seguro para seus filhos, enquanto pais e mães trabalhavam fora; 3 - aprovação do modelo educação, saúde, assistência; 4 - o horário integral beneficiou o professorado com o tempo disponível para o aperfeiçoamento e planejamento, formação continuada nos próprios CIEPs e desenvolvimento da capacidade de gestão escolar, inclusive participativa.

Já como pontos desfavoráveis, de acordo com Gomes (2010): 1- Darcy queria refundar a escola (porém em 1987 os estabelecimentos abrigavam e beneficiavam a minoria de alunos, apenas 3,3% da rede estadual, para 63.234 alunos sem vagas); 2- a maior parte dos CIEPs, foram inaugurados no ano eleitoral, enquanto outros ficaram inacabados; 3 - Simbologia política e eleitoral dos “Brizolões” em parte pela visibilidade dos prédios e não pela densidade da população estudante; 4 - Os prédios eram de manutenção cara¹⁸; e 5 - Os CIEPs foram estigmatizados como escolas para pobres, desviando-se deles alunos cujos pais se preocupavam com as influências dos grupos dos colegas.

Na convergência das críticas sobre o novo programa de educação pública aplicado no estado do Rio de Janeiro, Moreira & Soares (2019) apontam a discordância que existiu entre o governo e o professorado. Principalmente no encontro de Mendes.

¹⁷ O município de Campos dos Goytacazes, nos anos de 1990, também admitiu por meio de concurso público o cargo de animação cultural para exercerem suas funções nas escolas municipais, em eventos culturais e públicos

¹⁸ Gomes (2010) explica que para Darcy Ribeiro os critérios de caro e barato eram diferentes. Ele considerava as carências da população dentro de um processo histórico espoliativo. Portanto todo dinheiro aplicado, empregado era compensador, então a educação precisava ser de qualidade e valia a pena aplicar as verbas já que tantas despesas públicas eram efetuadas com irresponsabilidades.

Os autores supracitados explicam que professorado representado pelo Centro Estadual dos Profissionais de Educação – CEP (na época estavam se fortalecendo e ganhando força no período de pós-ditadura militar), argumentou afirmando que o governo de Brizola estava dividindo a carreira do magistério estadual, devido às diferenças da carga horária¹⁹ dos CIEPs e a escola tradicional. Um outro ponto de discordância observada foi o fato de incluir o professorado como responsável pelo caráter discriminatório da escola pública e o fracasso escolar dos alunos pobres.

Assim como escrevem Moreira & Soares (2019), o professorado tentou reagir através do CEP, com notas oficiais, imprensa e cartas abertas, porém em paralelo o governo promovia os CIEPs com propagandas pagas em jornais, anúncios, textos políticos, outdoors, jornais e nas inaugurações dos Centros eram presentes as visitas de pessoas respeitadas nacionalmente e internacionalmente.

Os CIEPs marcaram um paradoxo: uma política educacional que sofreu um desmonte que desarticulou todo funcionamento do modelo de escola de tempo integral implantado, entretanto, permanece ainda hoje como referência em discussões sobre educação em tempo integral. Mesmo sendo implantados na rede pública estadual, se tornaram principais parâmetros de projetos de escola de tempo integral e possuem relevância nas discussões atuais sobre uma política de governo para implantação de uma educação em tempo integral (MOREIRA & SOARES, 2019, p. 64).

Os CIEPs e os outros centros que foram construídos a partir da fábrica de escolas, em destaque os CIEPs, devido ao tamanho, proporção de atendimento, estudos, críticas, visibilidade nacional, foi referência de inovação. Atentando para a proposta pedagógica, segundo Ribeiro (1986), seria uma escola que ofertaria um programa educacional integrado, uma “escola-casa”, com material didático planejado para o centro. A equipe profissional que compunha o quadro de pessoal da escola até então não fazia parte de uma equipe educacional em uma escola convencional, por assim dizer, como médicos, dentistas, enfermeiros, animadores culturais. A tentativa de oferecer durante 8 horas diárias um currículo diferenciado integrado com fornecimento de atendimento médico-odontológico foi um audacioso projeto, mesmo ponderando e considerando todas as críticas negativas. Ou seja, foi pensada uma

¹⁹ Segundo o Livro dos CIEPs (1986), a valorização do magistério a partir de 1984 passou por equiparação da gratificação de regência de turmas para todos os professores da rede pública diferenciando apenas daqueles que trabalhassem em turma de alfabetização. A justificativa do reajuste semestral da regência era devido a inflação, portanto a promessa era que colocasse o salário do professor sob uma medida protetiva. Reposicionaram também o pessoal do magistério dentro do Plano de Classificação de cargos e vencimentos, e a efetivação de 17 mil professores que estavam contratados em regime de CLT para o regime estatutário.

política pública para a educação. E educação para populares, da infância à vida adulta.

Serviu de exemplo para os CIACs, no governo federal, alguns anos depois. Já na década de 1990, com algumas inovações, como a Escola-oficina, formação do magistério em nível superior (com a formação continuada, e com professores recém-saídos dos cursos de formação pedagógica para que exercitassem na prática o que aprenderam juntamente com as atividades culturais). E também serviu de exemplo para os Centros de Qualidade de Vida- CQVs, no município de Campos dos Goytacazes, que concentrou suas atividades na educação infantil.

Por fim, neste período, no final da década de 1980, os movimentos da sociedade (seja de entidades científicas, seja da sociedade civil) estavam organizados para que a educação, e em específico a educação das crianças, não fosse apenas uma plataforma de governo, uma propaganda para fins partidários, que pertencesse a este ou a outro grupo. Queriam de fato que fosse elencada e garantida na Constituição de uma forma que até então ainda não tinha sido contemplada, na forma de direito. Apostando todas as suas esperanças, anseios, por uma nova carta, que os elegessem de fato cidadãos.

A estes movimentos sociais, lutas pertinentes e presentes na fase da redemocratização brasileira após 21 anos de regime ditatorial é dedicado o segundo capítulo juntamente com o “nascimento da criança cidadã. ”

CAPÍTULO II

OS ANOS DA DITADURA CIVIL-MILITAR, O MILAGRE ECONÔMICO E A MOBILIZAÇÃO POPULAR

Este capítulo concentra-se em descrever os principais acontecimentos que marcaram a sociedade brasileira no período anterior à constituinte, com especial atenção aos anos da ditadura civil militar, sua incidência e consequências na sociedade, na educação pré-escolar e na mulher. Aborda-se também o início do processo de redemocratização nacional, no final dos anos de 1980, representado pelos principais movimentos sociais, organizações e associações científicas que lutavam em prol da democratização da educação das crianças e o surgimento da criança cidadã. Como recurso metodológico, além da análise bibliográfica, foi realizada consulta nos anais da constituinte, em documentos das associações científicas (carta de Goiânia), do Conselho Nacional do Direito da Mulher (Carta das Mulheres).

É importante incluir o contexto histórico político e econômico que o Brasil vivenciava no momento da constituinte em 1987 para compreender a visão os objetivos e interesses dos sujeitos envolvidos na contribuição da elaboração da carta Magna. E para isso, mencionar o Golpe Militar de 1964 se faz importante porque como consequência dele foi provocado na sociedade formas, motivos de lutas e resistências até 1985, quando foi iniciado o processo de redemocratização.

Como pode se observar no subtítulo deste apartado, denominamos a ditadura que aconteceu entre as décadas de 1960 e 1980 como ditadura civil-militar. Isto porque, segundo Cunha (2014), a ditadura não pode ser qualificada apenas como militar, pois essa qualificação ignoraria a mobilização civil ocorrida antes e após a deposição do presidente João Goulart, nem a participação do Congresso nacional. Ele esclarece que a deposição do presidente facilitou a adesão dos militares aos golpistas, portanto os golpistas civis auxiliaram para o sucesso do golpe militar.

Para esta dissertação considera-se Golpe de Estado, seguindo Lombardi (2016, p. 24) como “a derrubada ilegal de um governo constitucionalmente legítimo. É golpe porque promove uma ruptura institucional, levando ao controle do Estado alguém que não foi legalmente designado para o cargo. É golpe mesmo quando o

impedimento estiver previsto na lei maior, mas as condições formais para tanto não forem respeitadas pelos poderes constituídos (...). ”

Para o supracitado autor, o estado brasileiro teria uma longa história com Golpes de Estado²⁰, iniciada com a própria Proclamação da República em 1889, em 1930, em 1937, em 1954, em 1958, em 1961, em 1964, em 1969 e em 1985, e apesar do “esquecimento” do passado e tentativa permanente de reinterpretar os fatos por uma elite dominante, o exercício da Ciência da história registra os fatos, os sujeitos, os papéis numa busca pela verdade histórica. Segundo Bierrenbach (1986) a etapa sob o predomínio militar após 1964 teve três momentos, cinco sucessivos governos militares e o ciclo só terminaria em 15 de março de 1985:

O período inicial, de abril de 1964 a dezembro de 1968, caracterizado pela edição dos primeiros Atos Institucionais, normas jurídicas acima da própria Constituição e marcado pela cassação dos mandatos e suspensão dos direitos daqueles que se opuseram ao regime, pelo prazo de dez anos. O segundo, iniciado com o AI-5, com o fechamento do Congresso Nacional, caracterizando uma cruel ditadura militar que violou durante longos anos os direitos humanos, com a censura à imprensa, prisões arbitrárias, tortura sistemática, desaparecimentos e assassinato de opositores políticos. O terceiro, a partir de 1980 com a revogação do AI-5, a anistia aos perseguidos políticos, a implantação de um sistema pluripartidário e a realização das eleições em 1982, quando após de 20 anos, pela primeira vez foi possível ao povo votar para os Governos Estaduais, tendo os partidos de oposição vencido em dez, dos vinte e três Estados da Federação. No campo econômico, o regime decorrente do Golpe militar de 1964 aprofundou a dependência do Brasil em relação ao capital estrangeiro e, a partir de 1974, quando esboçou-se a denominada “abertura” política, iniciou seu processo de deterioração. (...) como consequência desse processo e da erosão do sistema de poder militar-tecnocrático, desencadeou-se no ano de 1984, a luta nacional pelas eleições diretas, que propiciou a maior mobilização de massa jamais vista no país (BIERRENBACH, 1986, p. 51-52).

Versiani (2010) entende que durante os 21 anos do governo militar houve uma forte centralização que levou à repressão dos movimentos sociais e suspensão dos direitos políticos que restringiu o exercício da cidadania. O presidente Ernesto Geisel, eleito indiretamente em 1974, centrou e controlou o poder Executivo Federal na condução do processo de abertura, porém as prisões e desaparecimentos de militantes continuaram. Para a autora, com a posse de João Figueiredo em 1979,

²⁰ Para Lombardi (2017) o Brasil sofreu o primeiro Golpe de Estado em 1889 e o último em 2015. Em 1889 – com a proclamação da república; 1930- com a “Chamada Revolução de 1930” (LOMBARDI, 2017, P 12) ; 1945 – fim da Era Vargas; 1954 – Recondução de Getúlio Vargas ao poder , seu posterior falecimento e o aborto do Golpe em curso; 1961 – Renúncia de Jânio Quadros; 1964 - Golpe Militar (união das forças civis, forças conservadoras e forças armadas que temiam o comunismo junto com o parlamento e apoio tático financeiro militar norte americano iniciaram o Golpe.); 1969- Golpe Militar dentro do Golpe Militar com o Ato Institucional número doze (LOMBARDI, 2017, P 21); 2015- Fim da Nova República – Golpe contra o Governo da Presidenta Dilma Rousseff, em Abril de 2016 .

mesmo com a reedição do “pluripartidarismo e anistia ampla, geral e irrestrita” (VERSIANI, 2010, p. 236) condicionada à segurança do regime, a abertura política continuou em andamento e conviveu a partir de 1980 “com uma onda de terrorismo de direita que, a propósito de impedir que o país avançasse na direção da redemocratização” (VERSIANI, 2010, p 237). Entretanto, com a formação da Aliança Democrática e sua vitória em 1985, que elegeu os candidatos Tancredo Neves, para presidente da república, e José Sarney para vice-presidente, alicerçou-se a base para a transição para um regime civil e democrático.

Além das informações apresentadas sobre o ambiente social político no momento em que a ANC estava sendo concebida, precisa abordar-se também a situação econômica que o Brasil passava no final da última etapa do governo militar, ou ainda, as heranças deste período que geraram desequilíbrios para a sociedade brasileira.

Para Kinzo (2001) o “Milagre brasileiro” ocorrido entre 1967 a 1973 reservou ao estado um papel empreendedor importante, porém em 1974 o milagre já havia se desfeito por completo, manifestado pela crise mundial do petróleo. Em concordância com Kinzo (2001), Januzzi (2001) aponta que os anos de 1980 foram caracterizados por uma forte redução do ritmo de crescimento do produto interno bruto real da economia brasileira:

A perda de dinamismo econômico, na década de 1980, fez com que a literatura especializada batizasse tal década como a "década perdida", dados as suas baixas taxas médias de crescimento econômico - especialmente se comparadas com as das décadas anteriores. Mal sabiam os analistas e economistas que viveram os anos 80 que a década seguinte seria ainda pior, em termos de crescimento do PIB real (...) ademais, dados do IBGE revelam que, enquanto o PIB per capita, nos anos 70, chegou a crescer pouco mais de 6% ao ano (média anual), nos anos 80 variou apenas cerca de 0,9% (ao ano, em média) e, nos anos 90, ficou em apenas cerca de 0,1% ao ano!! A década de 80 foi um período caracterizado por persistentes altas inflacionárias, que desestimularam os investimentos produtivos e promoveram fortes reduções dos salários médios reais de todos os setores da economia brasileira. O cenário econômico internacional do período explica, em grande parte, os resultados decepcionantes da economia brasileira (JANUZZI, 2001, p.114-115).

Um das principais críticas sobre as heranças da ditadura e que influenciariam a ANC e, por conseguinte, as associações e as entidades civis foram o processo de deterioração e desgaste do poder militar associado à economia do país.

Leme (1982) escreveu um artigo intitulado “Os órfãos de 64”, onde ele denuncia uma rebelião ocorrida pelos encarcerados da casa de detenção em São Paulo, na

época, segundo ele, “o maior estabelecimento penitenciário do mundo” (LEME, 1982, p73) que coincidiu com 18º aniversário do movimento de 31 de março de 1964. Para ele, os que promoveram o golpe de estado, não presumiram estar desencadeando um processo de desorganização de suas vidas políticas, econômicas e sociais com consequências profundas, com um modelo econômico incompetente instituído no país:

Este país que, dezoito anos da deflagração de um movimento medieval que silenciou a juventude mais representativa, colocando na marginalidade política toda uma geração, criando um imenso aparelho repressor e de informação (...). Somos hoje um país, segundo as insuspeitas UNICEF e OMS, onde perambula pelas ruas das grandes cidades a medonha cifra de vinte milhões de crianças abandonadas metade dos menores abandonados de toda a América latina. Neste país, a oitava economia do mundo, hoje, 40% de sua população vivem em estado de miséria absoluta com um déficit habitacional de 12 milhões de habitações para cinquenta milhões de brasileiros. Doze milhões de brasileiros são vítimas das mais diversas modalidades de doenças mentais. Um país, enfim, onde cinco por cento das famílias detêm metade da riqueza nacional. Um país em que convivem, não impunemente, suíças e Bangladesh. Os filhos minoritários do opróbio do capitalismo selvagem e essa massa disforme e rejeitada de brasileiros: os órfãos de 64 (LEME, 1982, p 73).

Em paralelo e em conjunto ao regime centralizador do governo militar e seu declínio após os vinte e um (21) anos em que vigorou na sociedade, foram criadas formas de organização popular, associações que conferiram e legitimaram muitas demandas que representavam a coletividade. Gohn (1999), nomeia o cidadão que emerge junto aos movimentos sociais como cidadão coletivo:

O cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. Assim, temos grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia etc. junto com as demandas populares – de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo da divisão do trabalho, a exploração e espoliação a que são submetidos e a ausência de direitos sociais elementares -, encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano de produção ou dos direitos humanos, vida, saúde, educação e moradia, mas igualmente expropriados no plano de seus direitos civis de liberdade, igualdade, justiça e legislação, temos assim os grupos que lutam pelo exercício da cidadania dos negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia etc. (GOHN, 1999, p.16).

Em um contexto de mobilização e reivindicações, no dia 1º de fevereiro de 1987 foi instalada no Congresso a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), prevista na emenda constitucional nº 26 de 1985, tendo como presidente o deputado Ulysses Guimarães. Até a redação final e promulgação da Constituição de 1988, foram vinte meses de trabalho, discussões, debates com a presença de partidos políticos,

representantes da igreja, entidades de classes, associações, entidades da sociedade civil e empresários.

Em novembro de 1986 realizam-se eleições para a escolha de novos governadores e de um congresso com poderes constituintes. A assembleia Nacional Constituinte (ANC) é instalada em 1º de fevereiro de 1987, sob a presidência do deputado Ulysses Guimarães. Embora o presidente da República tivesse convocado uma comissão de notáveis para produzir uma proposta preliminar a ser submetida a ANC, a forma de organização aprovada para conceber a Carta Magna é inusitada. O novo texto nasce no seio do próprio Congresso, através de subcomissões que formulam sugestões em consulta à sociedade, encaminhando-as a uma comissão de sistematização. O projeto é elaborado em sucessivos turnos, até chegar a uma versão final. Esta é também a primeira constituição brasileira a acatar emendas populares (VIEIRA, 2007, p 148).

Não podemos descartar que o período anterior em que se instalou a ANC foi propulsor das ideias, e o principal vetor para que os antecedentes históricos de retrocessos não viessem a repetir-se, pelo menos na nova constituição. Não há como ignorar que esses fatos imprimiram e imprimem características próprias na história recente da redemocratização brasileira.

Muitos políticos que estavam atuando desde os anos de 1970, como por exemplo: Fernando Henrique Cardoso (MDB- Movimento Democrático Brasileiro - 1978); Paulo Maluf (ARENA); Luís Inácio Lula da Silva (não era filiado ao ARENA e ao MDB, era filiado ao Partido dos Trabalhadores); Eduardo Matarazzo Suplicy (foi filiado ao MDB, um dos fundadores do PT); José Sarney (ARENA); Fernando Collor de Mello (ARENA); Renan Calheiros (MDB); Jader Barbalho (MDB) atuaram na ANC e contribuíram para a redação final da Carta Magna de 1988. Muitos escreveram sobre o período da redemocratização como testemunhas oculares e ainda atuaram em suas funções no final do século XX e chegaram ao século XXI contribuindo historicamente de acordo com seus partidos e alianças na democracia no Brasil.

Desta forma, nas reuniões e relatos dos constituintes havia o desejo e reivindicações dos direitos dos cidadãos, das representações deles, mas em paralelo e em conjunto havia também a defesa dos interesses internos de cada um desses grupos e as pressões sociais expressas nas negociações. Além disso estavam vivendo em plena ditadura militar, ainda recebendo influências e consequências dos Golpes e a polaridade partidária expressa nos partidos por décadas existentes que se dissolveram com o multipartidarismo: o ARENA e o MDB.

Como descrito na matéria do Jornal Correio Brasiliense de 2 de agosto de 1987, no caderno de política, página 3, ou seja, na efervescência das discussões da ANC, assinada pelo jornalista Leonardo Mota:

Alguns destes grupos como o que defende os interesses dos proprietários rurais – chegam a formar verdadeiras corporações dentro da constituinte. Atuando com invejável sintonia e conseguindo obter expressivos ganhos. As “corporações” mais fortes são justamente as que representam os interesses das classes proprietárias que, se não conseguiram impedir avanços em alguns temas, como os direitos dos trabalhadores, asseguram a manutenção de seus privilégios (MOTA, 1987, Correio Brasiliense, p 3).

David Fleischer (1987), em um trabalho apresentado no XI Encontro Anual da ANPOCS, no GT- Grupo de Trabalho, Partidos, Eleições, sobre o perfil sócio econômico, político e ideológico da ANC de 1987, expõe sobre as bancadas partidárias, sobre os suplentes, titulares e a genealogias partidárias. Ele mapeou os partidos ARENA, PMDB e comprovou que 217 constituintes tiveram passagens pelo ARENA, partido que apoiou o regime militar antes de 1980 e que em 1987 constituintes do ARENA foram para o PMDB. Portanto esses dados associado à composição da atividade principal dos constituintes influenciaram as pautas, as lutas ideológicas e também as possíveis mudanças. Fleischer (1987), cita que questões como reforma agrária, a função social da propriedade, e as relações capital-trabalho seriam disputas sem muitas perspectivas para o novo.

Os atores que exerceram papel importante no processo constituinte continuam sendo aqueles relevantes na atualidade: os poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) e os Atores Sociais (entidades representativas de segmentos da comunidade educacional; gestores e conselhos educacionais; e associações científicas)... Ao mesmo tempo, o executivo sempre conservou seu poder de fogo e, uma vez que havia o interesse direto do presidente Sarney, de estabelecer seu mandato de cinco anos, muitas articulações e concessões foram feitas a seus aliados, sobretudo ao chamado “Centrão”, principal força a garantir a duração do mandato desejada pelo titular do executivo (MARINS, 2018, p 826).

A intenção de colocar sobre a composição da ANC, as reuniões, discussões nas comissões e subcomissões, tem duas causas: a primeira se aplica na importância de observar que não havia homogeneidade plena, havia disputas ideológicas, de espaço, de composição e a segunda se aplica no fato de que a partir das discussões dos movimentos sociais e entidades de classe, em especial da educação, como trata o capítulo deste trabalho, nas subcomissões e comissões levavam seus debates, suas leituras e interpretações da sociedade da época através de suas cartas para a

composição do que viria a ser a política educacional no formato de lei na Constituição de 1988.

Uma das demandas requeridas na década de 1980, seja pelos movimentos sociais, pelas associações científicas, associações de moradores ou por grupos de mães, era a educação. Almejavam uma mudança na legislação da educação escolar brasileira que fosse executada na prática e também mudanças nos índices de acesso a esta educação. Em específico a educação infantil, o direito a matrículas em creches, pré-escolas, jardins de infância e também nas classes de alfabetização.

Portanto, antes de escrever sobre o Fórum Nacional em defesa da escola Pública de 1986, sobre a VI Conferência Brasileira de Educação, a carta de Goiânia e as influências das entidades acadêmico-científicas, Movimentos sociais e populares, movimentos de mães em favor das creches, e Associações de apoio a infância para a Constituinte e sua consequente colaboração na redemocratização do país e Constituição de 1988, é descrita nas próximas linhas a situação da infância brasileira na década de 1980 e o seu acesso à Educação Infantil, que na época era denominada como pré-escola, devido à não obrigatoriedade deflagrada na LDB 4.024/61, tampouco nas suas reformas nas Leis 5.540/68 ; 5.692/71 e na constituição de 1967.

Fatos esses que, como a história política do Brasil, influenciaram o pensamento da sociedade para a constituinte, também influenciaram a forma de pensar educação e pensar as infâncias e sobre as necessidades desta infância do final da década de 1980, além de projetar sobre estes objetivos para as décadas vindouras.

2.1 A INFÂNCIA BRASILEIRA E A MOBILIZAÇÃO DAS MULHERES PARA A GARANTIA DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NA DÉCADA DE 1980.

Alguns fatores ocorridos em décadas anteriores influenciaram a percepção, os estudos, a condição da infância brasileira nos anos de 1980 que colaborariam para que os movimentos sociais, as associações científicas, as políticas governamentais e as políticas públicas se propusessem pôr a educação infantil, na época educação pré-escolar e creche, em debate.

Em primeiro momento analisemos as condições sociais que o Brasil apresentava e seus reflexos na vida da criança e da mulher.

Sendo assim é possível identificar no êxodo rural ocorrido principalmente entre os anos de 1950 a 1960 (JANUZZI & MATTOS, 2001; ALVES 2011), os acordos do

MEC – Ministério da Educação com as agências internacionais no final da década de 1960 (ROMANELLI, 1985), a década da mulher instituída pela Organização das nações Unidas - ONU no ano de 1975, (ROSEMBERG, PINTO & CAMPOS, 1985), 1979 o ano internacional da infância ²¹ (SOUZA & KRAMER, 1988), o feminismo (TELES, 2015), os movimentos feministas em favor da creche (SILVA 2015), a introdução da noção de gênero no Brasil em 1980 (FINGO, GOBBI & FARIA, 2015), os índices e taxas sobre a infância brasileira no campo da desnutrição infantil, acesso e frequência das crianças de zero a seis anos a creche e pré-escolas (IBGE, 1989), a proliferação de pré-escolas em instituições privadas como “cursos livres” (SAVIANI, 1977), os fatores que no momento da ANC, fomentaram as discussões, os debates e contribuições para caracterizar a Educação Infantil na carta Magna de 1988.

Para Alves (2011) o êxodo rural ocorrido entre os anos de 1950 a 1960, contribuiu para a urbanização do Brasil, no período 17,4% com crescimento populacional atraídas pelas políticas de industrialização e de substituição de importação, que fizeram com que as populações rurais migrassem para as cidades. Esses dados mantiveram em ordem crescente durante as duas décadas seguintes: Alves (2011), aponta que o Sudeste perdeu 43,2% de sua população rural entre 1960-1970 e 40,3% entre 1970-1980.

Seguindo se o processo de industrialização, que se irradiou do Sudeste para o sul e para o centro-oeste, com algum atraso, o êxodo rural também se intensificou naquelas regiões, drenando grande parte da população rural a qual, hoje só tem maior vulto no Nordeste. Por isso nas 2 últimas décadas, essa região experimentou grande migração rural-urbana, também motivada pelas luzes das cidades, das suas cidades e do sul do país (ALVES, SOUZA e MARRA, 2011, p.82).

Segundo Cunha (1991), devido ao aumento das correntes migratórias campo-cidade em 1950, dois a cada três brasileiros viviam no campo e em 1980 a situação havia se invertido, ocasionando mudanças importantes na estrutura sócio demográfica (CUNHA, 1991, p. 32).

Com o esvaziamento do campo e aumento populacional das cidades, além da redução drástica da agricultura familiar, é requerido para o local onde essas populações migram, a procura por serviços como saúde, educação, trabalho e renda,

²¹ De acordo com SOUZA & KRAMER (1988, p. 65) com a promulgação do ano internacional da criança em 1979, a situação da criança em idade pré-escolar recebeu atenção e divulgação através dos meios de comunicação de massa. E em 1979 também foi criado oficialmente o Movimento de Lutas por creches, contemplado no I congresso da Mulher Paulista.

moradia, saneamento, água e bem-estar em geral, ou seja, condições de sobrevivência para esses sujeitos e também seguridade Social.

Gonçalves (2001) ao analisar historicamente o êxodo rural no Brasil defende o ponto de vista que os grandes deslocamentos da população estão associados a pobreza e exclusão social. Para ele não são as únicas causas, mas conferem relações íntimas.

Mas, os graus de exclusão social tenderam a permanecer em patamar elevado. De fato, embora com variações, pode-se dizer que em geral, a população rural, os pobres urbanos e a massa de integrantes do crescente mercado informal de trabalho permaneceram às margens dos modernos sistemas de proteção social e mesmo dos programas básicos universais de educação e saúde. Ao final do ciclo desenvolvimentista, a “dívida social” acumulada na região mostrava dimensões significativas, o seu resgate constituindo um dos temas centrais da agenda social regional dos anos 1980 (DRAIBE e RIESCO, 2011, p. 240).

Assim, com o aumento das diversas demandas sociais por serviços, foi evidenciado também a busca por escolarização. E em específico para as mulheres que trabalhavam, que queriam trabalhar nas cidades nos diversos setores, creches para deixarem seus filhos enquanto estavam em seus trabalhos.

O aumento da mão de obra feminina no mercado de trabalho brasileiro, segundo Rosemberg, Campos e Pinto (1985), ocorreu na década de 1970 e coincidia com o período de fertilidade das mulheres atuantes. Na época, segundo as autoras, trabalhavam 34% das mulheres entre 15 e 49 anos, contabilizando 10 milhões de mulheres integrando a força de trabalho do país.

Todavia, a incorporação das massas imigrantes na cultura urbana se fez praticamente sem a participação da escola. As formas de ajustamento foram variadas. Trabalhadores analfabetos (Ou quase) passaram a ser treinados nas próprias oficinas para operarem máquinas modernas e sofisticadas; jovens e adultos receberam tratamento patrimonialista da parte das organizações burocráticas onde trabalhavam e dos órgãos governamentais de educação e saúde; os salários foram rebaixados por uma competição entre as massas de desempregados e subempregados em busca de lugar nas empresas modernas, enquanto salários muito elevados eram pagos a poucos trabalhadores qualificados, em escola ou fora dela (CUNHA, 1991, p 32).

Já na década de 1980 somou-se outra constatação para a necessidade de creches. Esta constatação seria o fato destas mulheres chefiando suas famílias. Conforme o censo de 1980, mais de 4 milhões de famílias brasileiras tinham uma mulher como chefe, e recebiam menos que os homens para fazerem o mesmo tipo de trabalho. De acordo com o IBGE (1982), em média o rendimento mensal dos homens

era quase três vezes superior ao das mulheres, elas ganhavam em até 1 salário mínimo mensal.

Por aí se pode ter uma ideia parcial da necessidade de atendimento às crianças pequenas. Para uma ideia mais completa, precisaríamos acrescentar ainda o caso de todas as mulheres que só não estão trabalhando fora atualmente por falta de atendimento adequado para seus filhos pequenos (ROSEMBERG, CAMPOS, PINTO 1985, p 11).

Para Draibe (2011), por volta de 1980, todo movimento do empresariado, trabalhadores assalariados urbanos, as massas camponesas que foram conduzidas às cidades junto com as novas classes médias ocuparam um lugar proeminente no desenvolvimento e as políticas sociais cumpriram um papel essencial no processo, através do viés industrialista com a proteção social dos trabalhadores, caracterizando um regime de bem-estar meritocrático.

No caso, para as mulheres que trabalhavam em determinadas empresas, ou fábricas, algumas dispunham de berçário ou ofereciam locais com crecheiras, cuidadoras para os filhos das funcionárias durante o turno de trabalho²². Apesar de caracterizar um certo tipo de proteção específica a elas, ainda havia um grupo de mulheres que não estavam protegidas sobre o “viés industrialista” (DRAIBE, 2011, p. 240) e que precisavam também deste tipo de “proteção”. Contudo, a educação para crianças de 0 a zero seis anos também passava por estigmas e ausência de legislação que a garantisse para todos.

No campo do estigma, para Vieira (2016), o Departamento Nacional da Criança (DNCr)²³, foi o responsável por difundir a creche como um “mal necessário” (VIEIRA, 2016, p 165). Vinculada à área da assistência social e saúde porque era uma forma de combater a ação do comércio da criadeira²⁴, se apresentava como uma alternativa higiênica às mulheres que cuidavam das crianças de outras mulheres que trabalhavam. Portanto, estava associada à pobreza, a mulheres separadas, mães

²² Este fato ainda estava associado à regulamentação do trabalho feminino da década de 1930. A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorre em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Em 1932 regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos [...] (KUHLMANN, 2010, p. 481).

²³ Criado pelo Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, no seio do Ministério da Educação e Saúde do governo Vargas

²⁴ Vasconcelos e Sampaio *apud* Vieira (2016) define as características de uma criadeira ou “tomadeira de conta”: para os autores elas eram geralmente velhas, vizinhas das empregadas, algumas ignorantes e más, outras boas e carinhosas, tinham seu preço fixo, porém não era qualquer mulher. De certa forma apresentavam ascendência moral sobre aquelas que lhe confiavam seus filhos.

solteiras, viúvas. As crianças também estavam associadas a portadoras de maus hábitos e frutos de uniões ilegítimas (VIEIRA, 2016, p.168).

Desta forma, a creche chegaria aos anos de 1980 associada ao assistencialismo, a um determinado grupo de famílias, a um determinado grupo de mulheres. Ideias implantadas desde a sua criação no Brasil e reforçadas, portanto, pelo DNCr.

A lei 4.024/61 foi a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação brasileira -LDB, contendo no título VI a educação de Grau primário incluído no seu capítulo I a educação pré-primária. Basicamente constava de dois artigos, os artigos 23 e 24, que definiam que a educação pré-primária era destinada a crianças em até sete anos de idade, ministrada em jardins de infância e maternais. As empresas que tinham mulheres contratadas com filhos menores de sete anos seriam estimuladas a organizar, manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições pré-primárias.

A reforma da primeira LDB, as leis 5.540/68 e 5.692/71 também não alteraram significativamente a educação pré-primária. Elas estavam voltadas para respectivamente: a reforma universitária e alterações de denominações do ensino primário e médio, passando a nominar-se como ensino de primeiro e segundo graus.

A ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964 foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto, como já assinalado, o governo militar não considerou editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. [...] bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica (SAVIANI, 1997, p. 21).

Para Kuhlmann (2010), a LDB 5692/71 ocasionou consequências negativas para a educação infantil, uma vez que implantou o primeiro grau em oito anos, manteve as formas clássicas de organização do ensino primário e ginásial. E somente no artigo 19 estabeleceu que a educação das crianças seria realizada em escolas maternais, jardins de infância, ou em instituições de igual equivalência e caberia ao sistema de ensino “velar” para que elas tivessem acesso.

Ora, com essa característica permissível na Lei de Diretrizes da educação, e com o foco no ensino técnico e superior, justamente devido ao período

desenvolvimentista que o Brasil passava, a educação infantil foi campo aberto para a iniciativa privada, elitismos, permitidas desde a LDB de 1961 que como já descrito em linhas acima não alterou as funções do estado perante a educação pré-escolar.

Nessa brecha, não se sabe se por aproveitamento de uma situação ligada a legislação, a não obrigatoriedade a escolaridade da pré-escola, ou por necessidade de ter locais para atendimento as crianças de zero a seis anos, em específico as mães, várias denominações foram dadas ao que se compreende atualmente como educação infantil: Creches, jardins de infância, pré-escolas, maternais...

A ausência de um bloco unívoco para a denominação da educação das crianças de zero a seis anos também permitiu separações dentro de um mesmo ciclo. A educação pré-primária, que antecedia a educação primária, ou seja, a etapa educacional obrigatória, chegou aos anos de 1980 com aspectos assistencialistas e compensatórios. A cada momento exercia uma função, de acordo com o local em que a criança estava matriculada e de acordo com a necessidade da sua mãe e ou família.

A tendência compensatória expressa na educação infantil considera as crianças desfavorecidas economicamente, como dominadas, deficientes, inferiores culturalmente em relação a um padrão esperado pela sociedade e também deficientes em saúde, em aspectos nutricionais. Então as creches e pré-escolas seriam os locais ideais para o “reparo” cultural e nutricional, através de práticas e programas pedagógicos que pudessem dar conta de “compensar” o que as famílias não pudessem de fato oferecer.

Reforma pedagógica é confundida com mudança social e o pré-escolar é divulgado como solução para os problemas urbanos, sociais, econômicos, raciais. O Head Start ²⁵ e outros programas compensatórios derivaram da noção de que os pais não conseguem dar aos filhos (privados culturalmente) a base para o “sucesso” na sociedade. O pré-escolar significaria uma ponte para ultrapassar as barreiras existentes entre as classes sociais! Ora, considerar que a revisão de métodos, currículos, aspectos físicos da escola, alteram a situação da estrutura social é, no mínimo, ingenuidade... (KRAMER, 1992, p. 30).

Desta forma, Abramovay & Kramer (1988) escreveram que a concepção da pré-escola compensatória e preparatória para as carências infantis chegou ao Brasil na década de 1970 recebendo influências dos Estados Unidos e da Europa após

²⁵ Segundo Kramer (1992) o Head Start foi um projeto criado em 1965 nos Estados Unidos, com a proposta de declarar “guerra contra a pobreza”, programa que contava com serviços de assistência médica, dentária e de serviços educacionais para crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de diminuir a distância entre ricos e pobres.

segunda guerra mundial e tinha como objetivo focar em determinados grupos considerados como causas do fracasso escolar na escola primária. Esses focos eram as crianças negras, filhos de imigrantes, crianças de classes populares e o adestramento através de habilidades e conhecimentos (ABRAMOVAY & KRAMER, 1988, p.24) era uma das práticas pré-escolares.

Observa-se que segundo Souza e Kramer (1988) somente a partir de 1974-1975, o pré-escolar começou a receber atenção no sistema educacional brasileiro, devido à criação da coordenadoria de Educação Pré-Escolar – COEPRE²⁶, ligada ao MEC. E a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar- OMEP²⁷, uma organização internacional não governamental, que caracterizou por um lado, propostas para a adoção de medidas para atendimento a um grande número de crianças e com baixo custo. E por outro lado, um esforço político e intelectual em associar à pré-escola aspectos redentoristas em relação à educação primária, que passava por elevados níveis de repetência escolar. A criação de cursos específicos para profissionais que trabalhariam com a pré-escola também foi abordada com ascensão das organizações voltadas para a educação pré-escolar.

A equipe fundadora da OMEP-Brasil, ressaltando-se o seu caráter de trabalho voluntário, era formada por pessoas que dirigiam cursos pré-escolares particulares e/ou cursos particulares de formação de professores para o pré-escolar (Colégios Bennett e Jacobina): O Boletim Oficial se refere a esta equipe como laboriosa e idealista (80). O grupo de educadores que iniciou a OMEP-Brasil elaborou um plano visando à preparação de moças que iriam trabalhar com crianças em idade pré-escolar. Começaram, então, os cursos, conferências e mesas redondas. Sua ênfase parece ser a psicologia da criança, havendo preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo (KRAMMER, 1992, p. 81).

O projeto Casulo foi implantado em 1976 pela LBA e de acordo com Kramer (1992, p. 72) proporcionou à criança de zero a seis anos oito horas diárias de atendimento, com cuidados de ordem higiênica, educacional, médica e também

²⁶ A criação da COEPRE como ação do Ministério de Educação junto à educação de crianças de quatro a seis anos, com a finalidade de realizar um plano de abrangência nacional de educação pré-escolar, através de estudos e contatos diversos. Apesar de ações como esta, a falta de uma legislação educacional estruturada e vigente proporcionava o aparecimento e crescimento desordenado de instituições informais que atendiam à população infantil, deixando a desejar em itens básicos como formação dos educadores e estrutura física dos locais (SILVIA E FRANCISCHINI, 2012, p 269).

²⁷ A organização Mundial para a Educação Pré-escolar- OMEP, fundada em 1948 e de acordo com Perim & Ferreira (2003), iniciou seus trabalhos no Brasil, em específico no Rio de Janeiro em 1953 atuando em assegurar conquistas através de suas associações e federações nos direitos das crianças de zero a sete anos, participando dos diversos momentos históricos, como na constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional de 1996.

proporcionou às mães tempo para o mercado de trabalho. Atendeu mais de 150 mil crianças, sendo 65% delas no interior do país. Notoriamente a LBA também chegou ao final dos anos de 1980 atuando na participação expressiva nas creches e pré-escolas nas comunidades brasileiras, através de convênios, participações com municípios.

Conforme SOUZA & KRAMER (1988, p. 65) em 1981 foi lançado o programa nacional de Educação Pré-escolar, pelo qual ocorreram convênios entre as secretarias Estaduais de educação e o MEC/COEPRE, com a finalidade de expandir a pré-escola, a baixo custo, para a atendimento de 100 a 120 crianças em espaços ociosos da comunidade, e utilizando-se de mães voluntárias como mães de obra. E em conjunto, a Fundação Movimento Brasileiros de Alfabetização- MOBREAL foi “convidada” (SOUZA & KRAMER, 1988, p. 65) a integrar o Programa Nacional e a manter seus programas para os adultos, mas também a compor o quadro nacional de educação da criança de 4 a 6 anos. Em 1982, o MOBREAL foi responsável por 50% do atendimento pré-escolar da rede pública. Atingiram 600.00 crianças, enquanto as instituições públicas atingiam no período 1.079.176 crianças.

2.2 A ATUAÇÃO DA MULHER NA MOBILIZAÇÃO CONJUNTA EM SUA COMUNIDADE PARA A GARANTIA DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.

Independente da política governamental adotada na educação das crianças atendidas em creches e/ou pré-escolas, as mobilizações das mulheres fizeram face e interface dessas políticas devido à ligação social incondicional e impositiva dada à criação dos filhos como função e responsabilização feminina.

Importante escrever, que neste momento, esta mobilização ainda estava ligada à condição da mulher mãe²⁸. Uma necessidade pontual de encontrar soluções para determinados grupos de mulheres com características comuns e atreladas a uma comunidade.

Uma vez que a consideração social sobre a incumbência da criação e cuidados dos filhos é direcionada às mães, as mulheres, na companhia dos pais de seus filhos ou não, acabam tendo esta iniciativa e incumbência.

²⁸ Diferente da Mobilização feminina e feminista do período da Assembleia Nacional Constituinte que o foco eram os direitos das mulheres e os direitos das crianças.

De acordo com Giddens (1993) o modelo que estaria vinculado à naturalidade da mulher como mãe, suas obrigações, teria haver com a “invenção da maternidade”. A invenção da maternidade seria a integração da maternidade com a mulher e teria ocorrido junto com as modificações sociais modernas das relações entre homem e mulher a partir do “declínio do poder patriarcal” no final do século XIX, do “Controle das mulheres sobre a criação dos filhos” e a transferência ou deslocamento da “autoridade patriarcal para a afeição maternal” (Giddens, 1993, p. 53).

De acordo com Faria (2006), em um primeiro momento, a luta por creches, foi uma luta, uma pauta, para as mulheres e não para as crianças. No calor do movimento feminista dos anos de 1970 as creches tinham a função de garantir às mães que elas conseguissem executar outras tarefas inerentes à vida, não somente associadas ao ato de ser mãe.

Justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas. Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: “tenho direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles”. O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas) selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras (FARIA, 2006, p. 284).

Para Finco, Gobbi e Faria (2015), no Brasil, a luta das feministas por creches significava no final da década de 1970 uma das bandeiras para a emancipação das mulheres e em paralelo levou para a cena a discussão do papel tradicional da mulher, da família e a responsabilidade de toda sociedade na educação das novas gerações.

Em paralelo ao movimento das mulheres estavam os dados da infância brasileira, suas condições, muitas vezes associada ao aleitamento materno, às condições maternas e de suas famílias. Rosemberg *et. al* (1985) apontam que em 1976, no Brasil morriam 109 crianças a cada mil nascidas vivas. A taxa de desnutrição também era alta, 12 milhões de crianças tinham desnutrição em algum grau.

Por iniciativa da ONU, o ano de 1975 foi declarado o ano Internacional da Mulher e, por conseguinte; os anos entre 1975-1985 foi instituída a Década da Mulher. Essas ações fizeram com que a luta por creches e escolas para crianças ganhasse força juntamente com o movimento feminista que também discutia a discriminação

entre gêneros e relações familiares: homem, mulher, marido, esposa ou ainda a mulher “chefe-de-família”.

A ONU declarou o ano de 1979 como o ano da infância e alguns compromissos governamentais brasileiros foram acordados com órgãos internacionais (ONU, UNICEF, OMS), possibilitando que políticas públicas foram implementadas para a saúde da infância ao longo dos anos de 1980.

Na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas De Discriminação Contra A mulher (ONU, 1979), enfatizou-se a preocupação que em situação de pobreza, a mulher tenha acesso a alimentação, saúde, educação, oportunidades de emprego e etc. A carta reconheceu que era (é) necessário alcançar a plena igualdade entre homens e a mulher, inclusive a modificação do papel tradicional do homem e da mulher na sociedade.

O artigo 5ª, que diz respeito aos filhos: ‘b) garantir que a educação familiar inclua uma compreensão adequada da maternidade como função social e o reconhecimento da responsabilidade comum de homens e mulheres, no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento de seus filhos, entendendo-se que o interesse dos filhos constituirá a consideração primordial em todos os casos’ (ONU, 1975, PARTE I).

A mobilização das mulheres do início dos anos de 1980 por creches ocorreu nas diversas partes do país. Porém em evidência na bibliografia (SOUZA 1988, KRAMER 1988, ROSEMBERG et al 1985), são encontrados os movimentos de mulheres por creches e pré-escolas em São Paulo. Talvez, pelo fato marcante que, segundo Teles (2015), em 1979 as feministas organizaram em São Paulo o primeiro Congresso Paulista da Mulher e criaram o Movimento de Luta por creches objetivando a criação de creches públicas e gratuitas para crianças de 0 a 6 anos, ou talvez, devido ao número de mulheres operárias nas indústrias paulistas que ao venderem sua força de trabalho para a indústria, contribuíram- e ainda contribuem – para a consolidação do país como uma sociedade urbano-industrial, em troca de sua exploração, seja no “chão de fábrica” ou no invisível trabalho em domicílio (SCHIFINO, 2015, p. 57).

A autora ainda relata que as feministas e o movimento das mulheres por creches, politizaram a creche:

Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas ... E a colocaram ao lado de bandeiras caras ao movimento político de oposição à ditadura, como a da anistia a pessoas presas e perseguidas políticas, pelo fim da

ditadura militar, a defesa das liberdades democráticas e a luta por uma constituinte livre e soberana... A creche não é um problema individual, é uma questão social (TELES, 2015, p. 25).

Havia nos anos de 1980 também em São Paulo, um movimento chamado clube de Mães (ROSEMBERG et al.; 1985, p 21), que eram as mulheres dos operários que queriam trabalhar fora de casa, para aumentar a renda familiar através de um trabalho remunerado. E aos filhos delas não eram reservadas as vagas das creches das empresas. Portanto elas também se uniram ao movimento por luta por creches e pré-escolas.

Extremamente importante apontar é a mobilização da mulher. Não desmerecendo o movimento feminista. Sendo a mulher feminista ou não, seguidora das bandeiras políticas que privilegiam as lutas de classe, ou seguidora das bandeiras que privilegiam os assuntos ditos conservadores da sociedade, a questão é que naquele momento elas estavam mobilizadas para a mudança do status em que a educação pré-escolar estava submetida e requeriam que esta etapa educacional fosse assumida e democratizada pelo estado.

Assim, pela associação que a sociedade faz do cuidado dos filhos somente e em grande parte à mulher, esses assuntos se tornaram dois conjuntos com ponto de intersecção, com lutas comuns. Por isso, em um certo momento o Movimento feminista se encontrou com o Movimento das Mulheres por luta por creches.

A participação de grupos feministas no Movimento de Luta por Creches foi, na verdade, episódica, tendo cessado logo. Apesar da questão de a creche continuar sendo levantada em vários encontros feministas (como Tribunal Bertha Lutz, realizado em 1982), os antigos e mesmo os novos grupos que vão se formando, priorizam outros temas, como a violência, a saúde, a descriminalização do aborto, o Planejamento familiar (ROSEMBERG, *et al*, 1985, p. 20).

Portanto, a mulher executando o trabalho extradomiciliar nos anos de 1980 seria somente um direito, um dever? Ou seria direito e dever? Segundo o PNAD (1981/1990) uma das grandes transformações do aumento da mulher no mercado de trabalho, além do aumento expressivo nos processos de urbanização e industrialização, foram as mudanças significativas na família. Ou seja, as famílias formadas por pai, mãe e filhos entraram em queda em relação a famílias chefiadas somente por mulheres, aumentando, de 7,7% para 10,3%, representando um crescimento proporcional de 33%.

O aperto econômico que as famílias de baixa renda sofreram durante a maior parte da década. Inflação alta, recessão, desemprego e queda do poder

aquisitivo do salário estiveram presentes – com exceção meteórica durante o Plano Cruzado – na vida da maioria da população... a situação levou muitas famílias a buscar, entre outras coisas, a creche e a pré-escola como locais onde seus filhos pudessem receber alimentação, cuidados de saúde e educação (DIDONET, 1992, p. 25).

A utilização da mão de obra feminina pelo MEC/COEPRE para os cuidados das crianças na pré-escola, de forma voluntária, acrescenta informações ao conjunto da expansão da pré-escola nos anos de 1980. Essa informação, citada nos escritos de Souza e Kramer (1988) de forma pouco explorada nos mostra que, mais uma vez, as mulheres precisaram e foram convocadas a tomarem posições acerca da educação dos seus filhos. Infelizmente as pesquisadoras base da educação pré-escolar como KRAMER, ROSEMBERG, SOUZA, PINTO, CAMPOS²⁹, não explicam de que forma este tipo de trabalho foi executado. Porém podemos inferir que era e foi uma alternativa que garantiu a educação pré-primária a esses grupos.

A creche e a pré-escola são exemplos de alternativas. Dal a pressão pela criação dessas instituições. Essa pressão se fez maior onde ela podia se expressar e se fazer sentir: nos municípios. Mas outras “saídas” tiveram grande aceitação ou, se não aceitação, pelo menos procura, na medida que eram as opções possíveis de imediato: as creches comunitárias e as creches domiciliares, já presentes em nossa sociedade desde meados da década de 70 (DIDONET, 1992, p. 25).

Além da importância do espaço de educação para as crianças, acreditavam que a pré-escola, seria uma preparação para a educação primária, uma das soluções para o fracasso escolar, uma tentativa de diminuir os índices do analfabetismo.

O que se pode perceber, ainda, nesses documentos é que os verdadeiros motivos do fracasso escolar são deslocados injustamente para a criança, tornando-a responsável por uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social. É evidente que a partir dos argumentos da “privação cultural” e do seu antídoto – chamado “educação compensatória”- a proposta inicial define linhas de ação teórico-metodológicas (SOUZA e KRAMER, 1988, p. 39).

Rosemberg, Campos e Pinto (1985) identificaram e classificaram quatro tipos de creches e pré-escolas (4 a 6 anos) predominantes no Brasil até o final dos anos de 1980. Citam creches e pré-escolas completas e de emergência, variando o atendimento prestado também de acordo com os recursos materiais e humanos disponíveis: 1 - creche completa (zero a seis anos: com objetivos educacionais e de guarda de crianças); 2 - pré-escola completa (crianças a partir dos três anos de idade,

²⁹ As referências são sobre Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Regina Pahim Pinto, Sônia Kramer.

especificamente para fins educacionais, para a preparação dos estudos posteriores, com currículo e corpo docente); 3 - pré-escola de emergência (crianças a partir dos dois anos de idade , a principal atividade era suprir as carências nutricionais das crianças); 4 - creche de emergência (era a creche domiciliar, onde as crianças eram atendidas na própria casa da crecheira³⁰). A mesma se responsabilizava pelas suas atividades domésticas, junto com as atividades de higiene, atividades de estimulação alimentação e sono).

Rosemberg, Campos e Pinto (1985) esclarecem sobre o termo emergência agregada a palavra creche e explicam que diz respeito ao caráter de improvisação, uma “solução provisória” (ROSEMBERG, CAMPOS & PINTO, 1985, p. 7) até a obtenção das creches e pré-escolas oficiais por assim dizer. Mas por diversas vezes foram soluções encontradas por iniciativas de grupos de mulheres, moradoras de bairros populares que na ausência de atendimento adequado, se organizavam e montavam escolinhas, espaços, mantidas a próprio custo sem ajuda oficial. Portanto, as diversas características contidas nos espaços dedicados a estadia/ educação/ cuidados com a criança estavam vinculados à situação econômica das famílias, à situação das crianças ao trabalho das mulheres, as mudanças das características da família brasileira e também nas mudanças socioeconômicas.

A união das mulheres, suas reuniões nos movimentos para a defesa de creches e pré-escolas, denota um comportamento evidenciado na necessidade de mobilização conjunta, uma vez que na unidade, individualmente, não iriam conseguir acordos com a política e governantes locais. Portanto reunidas na ausência e ou invisibilidade deles perante às suas reivindicações, elas conseguiriam de certa forma atingir seus objetivos. Ou pelo menos resistir dentro da esfera da possibilidade do que almejavam. Na época abordada, a década dos anos 1980, a pauta de um local para deixarem seus filhos também era uma pauta para as suas emancipações.

Essas mulheres não pertenciam a uma elite. Enfrentavam a questão de gênero de “ser mulher” e mães. Muitas pertenciam a classes de estratificação social mais baixa e estavam fora da rede de proteção social. Assim foi urgente estabelecer

³⁰ A crecheira ou “tomadeira de conta” ao contrário da Mãe social (Lei nº 7.644/87), que teve sua atividade regulamentada, direitos e deveres garantidos, ficaram na informalidade e na estigmatização e uma profissão que as vezes tinha uma “instituição responsável que repassa recursos e/ ou alimentos e se encarrega da supervisão do trabalho das crecheiras” (ROSEMBERG, CAMPOS E PINTO, 1985, p. 6). “A mãe crecheira não é empregada, porque não tem contraprestação ajustada e paga mensal e, mesmo em havendo uma pequena ajuda de custo, esta é eventual, não gerando vínculo de emprego” (BOMFIM, 2015, p. 329).

acordos entre elas, entre associações de bairros e governos locais. Reunidas, elas reivindicavam, provocavam... Para Hobsbawn (2000) reunir, provocar é “perturbar” e dividir as elites, aquelas que detêm o poder de decisão, com o objetivo de obterem um acordo.

O que os pobres podem fazer é provocar, e confiar nas ressonâncias políticas destas perturbações, que poderão ser consideráveis nas épocas e que o sistema político e social esteja desequilibrado, que são exatamente as épocas em que os pobres podem ser estimulados a provocar perturbações. Isto não lhes dá muita influência, e suas ações não podem ser eficazmente planejadas ou seus resultados controlados. Os resultados serão controlados por quem fizer as concessões, de cima para baixo, mas as concessões serão feitas (HOBBSAWM, 2000, p. 409).

Então a concessão de acordos para essas mulheres, foi a representação da permissão de aberturas a diferentes locais para as crianças de zero a seis anos. Existia a necessidade desses locais, existiam as mulheres que fariam uso dessa necessidade e também existia a movimentação e organização delas para que essas se mantivessem.

Esse quadro caracterizava a informalidade da educação para crianças de 0 a 6 anos.

Em consequência, tem proliferado “pré-escolas” de iniciativa particular que se organizam na forma de “Cursos livres”, não integrando, portanto, o sistema de ensino. Com isso independem de autorização, supervisão e fiscalização do poder público. Nessas circunstâncias, os eventuais abusos cometidos ficam impunes, pois o poder público não pode realizar correção, já que, na condição de “cursos livres”, tais instituições ficam sob a responsabilidade exclusiva das respectivas mantenedoras. Assim, as irregularidades, mesmo quando formalmente denunciadas às autoridades educacionais, não geram consequência alguma. Tal situação pode ser ilustrada como caso concreto da denúncia formulada na cidade de Campinas-SP e que foi objeto de um longo parecer por mim relatado no Conselho Estadual de Educação (Cf. Parecer CEE nº 1. 751/85) (SAVIANI, 1997, p. 60).

A informalidade associada à ausência de obrigatoriedade de oferecimento e frequência dos alunos da educação pré-primária por parte do estado faziam com que vários locais com diversos formatos se proliferassem no Brasil. Inclusive pré-escolas de iniciativa privada, com diversas características, sem padrão e sem diretrizes e regulamentação.

A organização nos bairros também foi uma realidade presente no país no período relatado. Com invisibilidade nas bibliografias clássicas de educação infantil a região norte do Brasil quase não é contemplada para que possamos fazer uso dos dados e peculiaridades próprias. Para tanto, a seguir, apresento um pequeno exemplo de uma “escolinha” de bairro surgida a partir de mobilizações conjuntas.

2.3 ESCOLINHAS DA COMISSÃO DE BAIRRO DE BELÉM

Conforme Rosemberg *et al* (1985), os movimentos de lutas por creches nos anos de 1980 em áreas não pertencentes à região sudeste, não continham informações sistematizadas, eram poucas e restritas. Tanto que as autoras Rosemberg (1985), Campos (1985), Pinto (1985), Souza & Kramer (1988), embasaram e centraram seus escritos no período, com base nas políticas públicas nacionais e regionalmente na região sudeste, principalmente a luta por creches em São Paulo.

Em cidades grandes como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, as reivindicações têm incluído o atendimento integral das crianças menores de 7 anos, por meio de creches e pré-escolas públicas. De forma geral, estes movimentos apresentam-se sob o rótulo geral de 'Luta por Creches' [...] (ROSEMBERG *et. al* 1985, p. 15).

Assim, munida de informações advindas das supracitadas autoras, em sua produção sobre os Movimentos de luta por creches e suas peculiaridades foram encontrados que esses movimentos foram advindos de mulheres operárias ou não, organizações, e também associações de bairros.

As atuações dos representantes nos bairros também exerceram grandes ações para que as crianças tivessem acesso à educação, seja pela ausência da instituição escola ou pela deficiência da oferta do serviço.

Estas deficiências não passam despercebidas daqueles grupos mais conscientes que atuam nos bairros. Na falta de alternativas, muitos acabam por mobilizar apoio de setores mais intelectualizados das organizações populares. É assim que existem, em andamento, inúmeras experiências que podemos caracterizar como de 'educação popular', junto à faixa de 0 a 6 anos. As escolinhas da comissão de Bairros de Belém (eram 17 no início de 1984) e 'as escolas comunitárias' das favelas cariocas, são exemplos desta modalidade de atuação, entre inúmeros outros (ROSEMBERG, *et al*, 1985, p. 44).

Rosemberg (1985) cita duas experiências de "escolinhas", para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Uma em Belém e outra no Rio de Janeiro. Detenho-me brevemente nas Escolinhas da Comissão de Bairros de Belém. Isso devido a dois motivos: o primeiro, à dificuldade de encontrar pesquisas sobre a educação pré-escolar no norte e nordeste de pesquisadores da região com fatos, dados da história local e regional; o segundo motivo, os dados encontrados sobre a educação pré-escolar na região norte e nordeste na bibliografia estão na maioria das vezes associadas a dados quantitativos expressos na PNAD, IBGE e com a utilização da

base da UNICEF e ou UNESCO. A expressão qualitativa de como era feito o ensino, as políticas de atenção, não são encontradas nas bibliografias consultadas.

Portanto, ao pesquisar buscando o termo “Escolinhas da comissão de Bairros de Belém”, foi encontrada na rede de internet uma circular/ cartilha da Comissão de Bairros de Belém- CBB³¹, digitalizada, publicada no caderno D do “Estado do Pará” dos dias 26-27 de outubro de 1980, onde registraram uma campanha por mais escolas, a partir de uma posição, segundo eles, tomada pela SEMEC. Havia 50 mil crianças sem escolas e a SEMEC havia informado aos pais que iria divulgar as datas da pré-matricula do ano de 1979 / 1980 somente pelos jornais.

Mas havia o impasse vinculado às condições financeiras das famílias terem acesso aos jornais todos os dias para o acompanhamento de todo o processo da pré-matricula. Então a CBB junto à comunidade dos bairros, montaram “escolinhas”, até que conseguissem resolver o impasse da escola “oficial”. Pode se compreender também a questão do analfabetismo, muito presente no período, sendo um dos fatores contribuintes para a dificuldade de acompanhamento das famílias pelos jornais.

Detalhe importante de registrar, foi que a comunidade representada pela CBB conseguiu marcar uma audiência com o então secretário de educação Dionísio Hage, quem afirmou que as escolinhas estavam “roubando” as crianças do sistema estadual de ensino. Mesmo assim, as escolinhas continuaram nos bairros.

A CAMPANHA ESCOLA PARA TODOS E UMA GRANDE LUTA DO POVO DE BELÉM. A partir dessa declaração do Secretário da Educação, a CBB empenhou-se numa pesquisa séria, realizando o levantamento de quantas crianças, na faixa de 7 a 14 anos, encontravam-se sem escolas. 60 mil crianças foi o número constatado pela pesquisa da CBB nos bairros do Jurunas, Pedreira, Sacramenta, Guamá, Cremação, Terra Firme, Marco, Atalaia e Bengul. A Comissão dos Bairros, ao perceber que a divulgação da data da pré-matricula, apenas nos jornais, era uma manobra da Semec para livrar-se do grande contingente de crianças, passou a divulgar essa data através de boletins em todos os bairros. O prazo para a pré-matricula foi prorrogado pela Semec para oito dias em vez de cinco (CBB, 1980, p. 06).

³¹ Segundo a circular, a comissão foi criada em janeiro de 1979. Formada por 3 representantes de cada bairro, sua luta principal era por terra, moradia, contra as injustiças e por melhores condições de vida dos trabalhadores. “A criação da CBB deu-se exatamente um mês após o ato público pelo direito de morar, em frente ao Palácio do Governo, o que demonstra ter sido uma necessidade comum da população. Um problema geral estava intimamente os interesses dos moradores sem-terra, as lutas isoladas, percebia-se, a nada os conduziria. O próprio povo, vendo-se ameaçado de perder a moradia, fato que se somaria a inúmeras outras deficiências, tomou consciência de que só a unidade de suas lutas seria suficiente para enfrentar os problemas que os angustiava. Assim, conforme explicam os moradores das baixadas do Jurunas, da Pedreira, da Sacramenta, do Atalaia e tantos outros, foi idealizada e constituída a Comissão dos Bairros de Belém.”

Este exemplo confirmou novamente uma característica já detectada na educação pré-escolar brasileira no período, a informalidade. Que somada à ausência de obrigatoriedade de oferecimento e frequência dos alunos por parte do estado da educação pré-primária, fizeram com que vários locais com diversos formatos se proliferassem no Brasil. Inclusive pré-escolas de iniciativa privada, com diversas características, sem padrão e sem diretrizes e regulamentação, inclusive nos grandes centros do Sudeste:

Em consequência, tem proliferado “pré-escolas” de iniciativa particular que se organizam na forma de “Cursos livres”, não integrando, portanto, o sistema de ensino. Com isso independem de autorização, supervisão e fiscalização do poder público. Nessas circunstâncias, os eventuais abusos cometidos ficam impunes, pois o poder público não pode realizar correção, já que, na condição de “cursos livres”, tais instituições ficam sob a responsabilidade exclusiva das respectivas mantenedoras. Assim, as irregularidades, mesmo quando formalmente denunciadas às autoridades educacionais, não geram consequência alguma. Tal situação pode ser ilustrada como caso concreto da denúncia formulada na cidade de Campinas-SP e que foi objeto de um longo parecer por mim relatado no Conselho Estadual de Educação (Cf. Parecer CEE nº 1. 751/85) (SAVIANI, 1997, p. 60).

Acrescentamos, portanto, nas próximas linhas outros dados que caracterizaram as direções para uma educação infantil brasileira nas décadas de 1980. Esses dados orbitavam sempre em torno da mulher e da infância, mas acrescentaram outras informações trazidas pelos organismos internacionais, como a pobreza, mortalidade infantil e analfabetismo.

2.4 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS POLÍTICAS SOCIAIS DESTINADAS À INFÂNCIA POBRE E A MULHER

A atuação dos organismos internacionais sobre a infância brasileira, principalmente na infância considerada pobre nos anos de 1980, influenciariam a forma de produzir políticas de atenção para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Conforme analisam Ribeiro & Raichelis (2012), os organismos internacionais (considerando o contexto do sistema capitalista no pós-segunda guerra) tiveram diferentes momentos e formas de atuação até chegar aos anos de 1980. Nesta década em específico, o discurso esteve focado no papel de contribuir com o estado, aproveitando-se da crise do estado de bem-estar social e orientações neoliberais para

estratégias em países subdesenvolvidos. Em atenção àqueles países envolvidos em dívida externa com o Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional- FMI.

Ometto *et al* (1995), apontam que o Brasil mergulhou no período em uma das mais graves crises de sua história. A raiz desta crise levou ao estado brasileiro a assumir um padrão de financiamento baseado no crescente endividamento externo, refletindo em altos índices inflacionários, desemprego e consequente desigualdade e pobreza. Desta forma, de acordo com Ribeiro & Raichelis (2012), os países dependentes dos aportes do FMI tiveram que submeter seus projetos de desenvolvimento às cartilhas internacionais que emitiam orientações a partir de acordos, consensos e agências que reduziam o papel do estado e executavam seus serviços.

A partir da ONU, foram derivadas agências, fundos e programas com temas específicos para áreas. Em específico para a área da infância foram destacadas as ações do Fundo das Nações Unidas Para a Infância- UNICEF; a Organização Das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência, e a Cultura- UNESCO, com apoio da Organização Mundial da Saúde- OMS e do Programa Das Nações Unidas Para Desenvolvimento – PNUD.

Segundo Rosemberg (2016) esses organismos atuaram com ênfase na participação da comunidade como estratégia para a implantação da política social destinada à infância pobre e na estratégia de atuar junto aos governos nacionais. Sua entrada na área da educação ocorreu de forma intensa na educação pré-escolar, sendo inclusive responsáveis pelas origens da pré-escola de massa no Brasil.

Estes organismos³² elaboravam, divulgavam propostas, ações, conferências, pesquisas e atuavam na saúde e educação do pré-escolar.

No caso do Brasil, a presença do UNICEF pode ser constatada em três momentos, dentre outros: a) através do departamento nacional da Criança que participava das reuniões da Junta executiva do UNICEF... b) Através da Fundação nacional do Bem-estar do Menor, que publicou as conclusões da conferência do UNICEF sobre 'A infância e a juventude no Desenvolvimento nacional'... c) através de financiamento direto a projetos comunitários, obtido por convênio com a secretaria de Desenvolvimento Social do Município do Rio de Janeiro... (KRAMER,1992, p. 79).

³² De acordo com Romaneli (1986) os acordos MEC-USAID (ajuda internacional para a educação brasileira) foram assinados e exercitados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. As formas de atuação da USAID no Brasil incluíam a assistência financeira, assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais.

Um contraponto importante sobre a abertura dos organismos internacionais, além de ampliar a pré-escola, eles aumentaram a circulação de dados sobre a situação econômica, saúde e educacional das crianças de zero a seis anos. Dados esses que ajudaram pesquisadores sobre o tema a estabelecerem relações de seus objetos de estudo, referenciando os órgãos como a UNICEF, UNESCO, ONU, UNDP, BM e outros, cruzando dados e informações com os da LBA, PNAD, IBGE compondo praticamente o histórico da educação pré-escolar nacional até o início dos anos de 1990.

Sem essas associações seria impossível compreender as políticas utilizadas para o pré-escolar e a realização de estudos e apontamentos. As principais tabelas do IBGE sobre o pré-escolar da época têm como fonte os dados da UNICEF.

Coube às agências internacionais a divulgação da ideia de que a educação teria um papel chave no sucesso dos projetos de desenvolvimento econômico. Através de programas cooperativos e de recomendações explícitas elas procuram influenciar as autoridades governamentais dos países em desenvolvimento para que pudessem em prática suas diretrizes, isto é, aquelas definidas a partir de seus funcionários e especialistas internacionais para reger um tipo de educação que deveria atender às necessidades do desenvolvimento regional. Tais agências tiveram sem dúvida um papel decisivo na elaboração de políticas educacionais não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro [...]o pouco que até hoje sabemos de acordos, auxílios e programas cooperativos é fruto de investigação de pesquisadores isolados, nem sempre municiados de informações em primeira mão. A documentação mais acessível é a dos próprios organismos, cujas sedes se encontram no exterior (DIDONET, 1992, p. 9, 10).

Sobretudo Campos (2013) assinalou que na lógica dos organismos internacionais a educação teria o papel fundamental na distribuição de oportunidades. Porém a ênfase foi centrada no alívio da pobreza que privilegiou políticas redistributivas compensatórias e afastou as políticas redistributivas estruturais. Na visão da autora, na educação infantil as ações eram consideradas importantes estratégias no combate à pobreza, como se, na modalidade de educação para crianças, fosse uma medida paliativa para aliviar os resultados de políticas econômicas.

Como também, acrescenta a autora, que a atuação desses organismos na educação de crianças, ratificou a antiga dicotomia presente no modelo de creche e pré-escola que marcou a educação infantil brasileira, que sempre foi objeto de críticas por parte de pesquisadores, professores e movimentos sociais. Para os menores de 3 anos, a lógica de proteção, nutrição e educação das famílias; para os maiores de 4 anos, a lógica educacional para preparação de escolaridade futura. O que representou

uma concepção de educação infantil com privatização de direitos sociais e focalizado na pobreza.

Ao oferecer políticas compensatórias à infância brasileira, os organismos internacionais, indiretamente, ofereceram às mulheres também um certo tipo de atenção. Mas que ainda não configurava uma política pública brasileira.

Em paralelo, coabitavam no binômio mulher-criança eventos dos últimos anos da década da mulher com suas avaliações e projeções, as organizações do movimento da mulher e a organização das entidades científicas acerca da temática do pré-escolar e a mulher.

No texto de apresentação do livro “Creches e pré-escolas³³”, Eva Alterman Blay³⁴ fez uma análise dos avanços durante a década da mulher no Brasil, uma vez que “em todos os países, independentemente de seu grau de desenvolvimento econômico” chegaram ao consenso que “a mulher era um ser tratado de forma desigual e inferior” Blay (1985).

Em 1985, na ocasião do encerramento da Década da Mulher que ocorreu em Nairobi, no Quênia, Blay (1985), avançou escrevendo que apesar da reunião preparatória em Cuba em novembro de 1984, no Brasil, sendo signatário da Convenção da ONU, nenhuma avaliação das políticas aplicadas havia sido feita. Então escreveram textos, ricos, que retrataram a participação da mulher no mercado de trabalho, a questão da mulher negra, os movimentos feministas e as creches e pré-escolas.

No período da constituinte, portanto, Rosemberg (1987) escreveu que eram poucas as organizações e entidades ligadas à educação pré-escolar. A autora citou a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o seu grupo da pré-escola, as intervenções que ocorreram durante a Conferência Brasileira de Educação (CBE), além das propostas analisadas por Maria Malta Campos (1986), e os documentos em circulação produzidos para a constituinte escritos por Fabio Comparato, da Igreja, da Comissão Afonso Arinos, do Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM). Conclui que nos documentos produzidos pela ANPED, pela CBE e CNDM a questão das crianças, das creches e pré-escolas foi tratada explicitamente.

³³ Das autoras Fulvia Rosemberg; Maria Malta Campos e Regina Pahim Pinto, onde fazem uma análise minuciosa da creche e pré-escola no país em consonância com a situação de trabalho e vida das mulheres na sociedade em 1985, ou seja, no fim da década da mulher.

³⁴ Presidenta do conselho Estadual da Condição Feminina em 1985.

A combinação dos fatores elencados ao longo desta parte do capítulo, configuraram o quadro em torno da educação pré-escolar ou pré-primária brasileira ao longo dos anos de 1980.

O próximo capítulo, o capítulo terceiro, é dedicado a aprofundar sobre os grupos sociais que se dedicaram a lutar pela educação das crianças até os 6 anos de idade no período que antecedeu a carta magna de 1988, como os movimentos das mulheres, com o CNDM e as associações científicas.

CAPÍTULO III

A DEFESA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS POR MEIO DE AÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER E DAS ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS NA CONSTITUINTE

*“Constituinte para valer tem que ter palavra de mulher!
“Constituinte Para Valer tem que ter Direitos de Mulher”
(Campanha da CNDM para a Assembleia Nacional Constituinte)*

Neste capítulo são abordados os movimentos das associações científicas e seus esforços concentrados na elaboração da carta de Goiânia, em específico suas indicações para a educação infantil. Além da unificação dos movimentos das mulheres, representado por meio da Carta das mulheres entregue à ANC pelo Conselho Nacional da Mulher.

Lobby do batom foi o “apelido” utilizado pelos constituintes masculinos para o movimento feminino no período da ANC que se opunham à participação das mulheres naquele momento. O jornal O Correio Brasiliense de 2007 (momento em que a constituinte comemorava seu aniversário de 20 anos) lembrou que em 1987 havia 590 parlamentares, entre titulares e suplentes e no grupo apenas 26 mulheres³⁵, nenhuma senadora.

³⁵ No Documento Mulheres Constituintes de 1988, elaborado pela câmara, Brasil (2011) destacaram as mulheres e seus principais discursos para o projeto da constituição de 1988. São elas: ABIGAIL FEITOSA (PMDB-BA): Controle de natalidade e aborto; mineração e empresas multinacionais; Lobby das multinacionais. ANA MARIA RATTES (PMDB-RJ): Atuação parlamentar, resultado dos trabalhos da assembleia nacional constituinte. Benedita da Silva (PT-RJ): Segregação racial; Direitos sociais. BETH AZIZE (PSB-RJ): Ordem econômica, reforma agrária e mineração, homenagem ao presidente Ulysses Guimaraes. CRISTINA TAVARES (PMDB-PE): Defesa do Parlamentarismo. DIRCE TUTU QUADROS (PTB-SP): Defesa do Parlamentarismo. EUNICE MICHILLES (PFL-AM): Bancada Evangélica, Planejamento familiar. IRMA PASSONI (PT-SP): Política econômica- Forças Armadas-Segurança Nacional Participação popular- Constituição Democrática Participação popular. LÍDICE DA MATA (PCdoB- BA): Soberania nacional – intervenção do estado na economia – Papel constitucional das Forças Armadas. LÚCIA BRAGA (PFL-PB): Princípios norteadores da elaboração constitucional. LÚCIA VÂNIA (PMDBGO): Devedor inadimplente de alimentos. MÁRCIA KUBITSCHEK (PMDB-DF): Região Integrada do Planalto Central. MARIA DE LOURDES ABADIA (PFL – DF): Elaboração constitucional, princípios- O papel do estado, da Justiça- A ordem social- O meio ambiente. MARIA LÚCIA (PMDB – AC): Educação. MARLUCE PINTO (PTB- RR): Território de Roraima. MOEMA SÃO THIAGO (PTB- CE): Partidos minoritários, Reforma Agrária. MYRIAM PORTELLA (PDS – PI): Questão urbana. RAQUEL CÂNDIDO (PFL – RO): Papel da mulher constituinte- Partido da Frente Liberal, Ordem econômica. RAQUEL CAPIBERIBE (PMDB – AP): Reforma Agrária. RITA CAMATA (PMDB – ES): Importância da educação, A importância do texto constitucional, Mercado de trabalho da mulher, discriminação e violência contra a mulher. ROSE DE FREITAS (PMDB – ES): Anistia aos militares punidos pela Ditadura Militar. Situação do Menor. Situação do Idoso SADIE HAUACHE (PFL – AM): Ex-combatente, Justiça Militar. SANDRA CAVALCANTI (PFL – RJ): Juros, Subvenção a instituições de educação com fins lucrativos. WILMA MAIA (PDS): Subcomissão dos direitos dos trabalhadores e comissão da Ordem Social – resultados de trabalho, Educação.

É inegável que a Constituição Brasileira de 1988 garantiu direitos e expansão da participação das mulheres, mas Segundo Souza (2008) a participação feminina nas constituintes brasileiras iniciou-se em 1933 (para a Constituição de 1934) precisamente na figura da médica Carlota Pereira Queiroz que representou o estado de São Paulo, única mulher entre 214 deputados. No seu mandato ela defendeu o direito das mulheres e das crianças.

As constituições posteriores à de 1934 e anteriores à de 1988 não contaram com a participação feminina em sua elaboração – nem mesmo a de 1946, que marcava a redemocratização do País após os oito anos do Estado Novo. Entre 1946 e 1987, o movimento feminista no Brasil se reorganizou e conquistou vitórias importantes. Um exemplo é a ampliação dos direitos da mulher casada, consubstanciado na Lei nº 4.121, de 1962, que modificou o Código Civil. Em 1978, quatro mulheres se elegeram deputadas federais; nas eleições seguintes, quatro anos depois, esse número subiu para oito deputadas. Em 1979, Eunice Michiles é a primeira mulher a ser empossada senadora na história da República, ocupando a vaga deixada pelo senador João Bosco de Lima, representante do Estado do Amazonas, morto dois meses após a posse (SOUZA, 2008, p, 2-3).

Em análise da nomenclatura “Lobby do batom” utilizado nos corredores do congresso por constituintes opostos à proposta dos movimentos das mulheres, Carvalho (2017, p 145) indica que seria um sinônimo pejorativo de “clube da Luluzinha”, “reunião de comadres”. Estes constituintes tentavam presumir que as discussões femininas giravam em torno de futilidades, como se a reunião de mulheres não tivesse como pauta questões políticas para serem discutidas em uma Assembleia Nacional Constituinte.

De fato, o Movimento feminista ganhou espaço e somou forças para a expressão das mulheres na constituinte, porém não deve ser dado a ele todo crédito do movimento feminino. A bancada feminina não era uma bancada feminista:

A própria designação “bancada feminina” jamais deve ser confundida com “bancada feminista”. Tabak (1989, p. 125) alertou para o fato de que poucas das 26 deputadas constituintes aceitariam a condição de feministas. A maioria das deputadas ocupava o mesmo espectro ideológico ocupado pela maioria dos constituintes, independentemente do sexo: uma postura moderada, levemente progressista – tendência apontada por alguns autores como uma resposta da classe política às demandas dos eleitores por mudança naquele momento (SOUZA, 2008, p. 4).

Sobre a participação feminina nos movimentos, Gonh (1999) esclarece que geralmente as líderes feministas que tiveram destaque no Brasil moraram ou fizeram estágios no exterior e trouxeram de lá um certo tipo de prática, uma organização e encaminhamento de questões características. Quanto a esta temática, remontando às

lutas brasileiras das primeiras décadas do século XX, Pinto (2010) cita Bertha Lutz (bióloga, cientista, fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino) pertencente à primeira onda do feminismo que influenciou o movimento das chapeleiras e das costureiras, perdendo força nos anos de 1930. Posteriormente as lutas retomam com relevada importância nos anos de 1960 com a publicação do livro da Simone de Beauvoir (*O segundo sexo*), o livro da Betty Friedan (*A mística feminina*), caracterizando a segunda onda do movimento feminino, quando este se apresentou como um movimento libertário das questões de relação de poder entre homem e mulher.

Já no meio popular, no Brasil a luta das mulheres teve destaque nos anos 1980 (Gonh, 1999, p. 67). Segundo a autora, as concentrações de suas ações estavam nos movimentos dos bairros de periferia, nas comunidades eclesiais de base da igreja católica, devido à legitimidade que a participação das mulheres tem em certas organizações e de estarem próximas à igreja e à família ou às suas necessidades brasileiras.

Para Faria e Costa (2006) a participação e desenvolvimento dos movimentos sociais locais de comunidades estão relacionados com as ações das fundações Ford e Rockefeller no período pós segunda guerra mundial com cooperação científica aos países receptores (de Ásia, África, América Latina e etc.). Porém nas últimas três décadas do século XX mudou sua zona de atuação e orientação para programas de desenvolvimento sustentável, saúde reprodutiva, direitos humanos, questões de gênero, saúde da mulher, Organizações não governamentais - ONG s, movimentos sociais, reforma educacional, campanhas de prevenção contra o vírus da Imunodeficiência Adquirida- HIV/AIDS, causa do incentivo à participação das comunidades locais. De certo modo, foram privilegiados os programas que refletiam os interesses dos movimentos sociais nos diversos países em que atuavam e faziam correlação com a cooperação científica³⁶, em específico da fundação Rockefeller e

³⁶ Alguns exemplos de donatários da Fundação Rockefeller no Brasil: Escola de Economia Doméstica, Escola Superior de Agricultura de Minas Gerais, Escola Anna Nery, Faculdade de Saúde Pública da USP, Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, Faculdade de Medicina de São Paulo, Faculdade de medicina do Rio de Janeiro, Instituto Biológico da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Ceará, Universidade do Paraná, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Faculdade de Veterinária e Instituto [...]

Alguns exemplos de donatários da Fundação Ford no Brasil: Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná, Sociedade Civil Bem-Estar da Família no Brasil, Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (atual Cefet/RJ), Universidade Federal de Pernambuco,

seu programa criado nos anos de 1950, o *population council*³⁷, que teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970 e consistia basicamente com programas de planejamento familiar³⁸, formação de especialistas na área de reprodução.

Em relação ao planejamento familiar é necessário salientar que desde os anos de 1950 as fundações internacionais preocupavam-se com o crescimento populacional brasileiro dedicando-se ao controle demográfico. E uma das possíveis “estratégias” seria o controle de natalidade. Realidade que foi, de certa forma, denunciada na Carta das Mulheres para a Constituinte de 1987, na subseção saúde, tópico 5:

Será vedada ao Estado e às entidades nacionais e estrangeiras toda e qualquer ação impositiva que interfira no exercício da sexualidade. Da mesma forma, será vedada ao estado e as entidades nacionais e estrangeiras, públicas e privadas promover o controle da natalidade (Carta das Mulheres, 1987, tópico 5).

As duas fundações foram donatárias de diversas instituições e universidades do Brasil, participando, financiando e influenciando nos programas, ações e formação dos indivíduos. Assim como tem conferida participação no movimento feminista uma vez que propostas do *population council* foram ao encontro com as pautas da emancipação feminista.

Para Pimenta (2010, p. 65) e para SILVA (2011, p. 52) havia duas frentes de atuação no movimento das mulheres, elas organizavam-se em participação feminina

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Estados Unidos do Brasil, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Centro Feminista de Estudos e Assessoria, Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Fundação Universidade Federal do Acre, Cooperação Científica Internacional: Estilos de Atuação da Fundação, Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Laspau: Programas Acadêmicos e Profissionais para as Américas, Instituto de Estudos Socioeconômicos, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Juiz de Fora, Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo(...) (FARIA & COSTA, 2006).

³⁷ O *Population Council* foi concebido por John D. Rockefeller como uma organização internacional, sem fins lucrativos. Por cerca de duas décadas, o Conselho voltou-se para a difusão de noções e programas de caráter neomalthusianos, em que o crescimento populacional parecia constituir um fator decisivo de atraso social e econômico. Fatores estruturais – como a reforma agrária – eram considerados importantes frentes de atuação, mas politicamente inviáveis. Com o surgimento de movimentos sociais ligados a questões de gênero, a própria noção de “planejamento familiar” ganhou outro sentido, perdendo seu caráter autoritário e impositivo. O conceito de “saúde reprodutiva” conquistou um espaço definitivo nos programas da Fundação. (FARIA & COSTA, 2006, p. 168).

e em lutas feministas com agendas distintas: a agenda feminista criticava as bases culturais que desvalorizavam o feminino na hierarquização e desigualdades nas relações de gênero. A agenda feminina – os movimentos das mulheres – eram baseados na solidariedade mútua, nos grêmios, associações, clube de mães, associações de bairros, paz, anistia, contra pobreza e outras áreas em que se dedicavam. Porém mesmo com a diversidade de pautas, concepções, reivindicações os movimentos feminino e feminista se uniram contra a ditadura e a favor de suas lutas e causas.

O debate das feministas tornou-se circunscrito ao meio acadêmico, mais ou menos “elas com elas e sobre elas”, entre as pesquisadoras ou as intelectuais feministas – as quais, no Brasil, estão em grande medida na academia também. Por isso, estou de acordo com alguns analistas, como Sonia Alvarez, que usa a dupla nomenclatura “movimento feminista” e “movimento de mulheres”. Entendo que são duas categorias: as feministas estão envolvidas nos debates e na organização do campo feminista, interferem nas políticas, participam das coordenadorias e das políticas sociais. Elas têm visibilidade, têm voz e dão voz às mulheres, multiplicam os espaços de atuação das mulheres, estão nas ONGs, nas passeatas, nos protestos etc. Elas levam à frente campanhas e lutas em que as demandas e reivindicações estão centradas nas mulheres propriamente ditas, (...) Embora um tanto “voltadas para si próprias” (pois o debate é recortado pelas correntes e tendências), elas lutam por ideais e pelo exercício pleno da democracia à medida que têm a questão da igualdade e da liberdade como horizontes da ação coletiva. O “movimento de mulheres” é algo muito mais numeroso, mas quase invisível enquanto movimento de ou das mulheres. O que aparece ou tem visibilidade social e política é a demanda da qual são portadoras: creches, vagas ou melhorias nas escolas, postos e equipamentos de saúde etc. São demandas que atingem toda a população e todos os sexos, mas têm sido protagonizadas pelas mulheres (GONH, 2007, p. 56).

Algumas conjunturas do movimento das mulheres e do movimento feminista junto ao processo de redemocratização do país no início dos anos de 1980 antecederam o Conselho Nacional de Direitos da Mulher, como a criação do Conselho Estadual da Condição Feminina em São Paulo, o Conselho dos Direitos da Mulher em Minas Gerais, o Movimento das Diretas Já! e em 1985 no VII Encontro Nacional Feminista onde nos debates em dimensões nacionais formalizou-se a proposta de criação do Conselho Nacional de Direitos da Mulher- CNDM. (PIMENTA, 2010, p. 71-72)

Com a redemocratização dos anos 1980, o feminismo no Brasil entra em uma fase de grande efervescência na luta pelos direitos das mulheres: há inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratando de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde maternoinfantil, luta contra o racismo, opções sexuais. Estes grupos organizavam-se, algumas vezes, muito próximos dos movimentos populares de mulheres, que estavam nos

bairros pobres e favelas, lutando por educação, saneamento, habitação e saúde, fortemente influenciadas pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. Este encontro foi muito importante para os dois lados: o movimento feminista brasileiro, apesar de ter origens na classe média intelectualizada, teve uma interface com as classes populares, o que provocou novas percepções, discursos e ações em ambos os lados (PINTO, 2010, p. 17).

De acordo com Campos et al. (1995, p. 55), o CNDM³⁹ órgão de deliberação coletiva do ministério da justiça, foi criado pela Lei nº 7.353/1985, com autonomia administrativa e financeira, com a finalidade de promover em âmbito nacional políticas que visem eliminar a discriminação da mulher, sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais. Em 1989 possuía assessoria técnica através das comissões da educação, violência, saúde, trabalho, cultura, constituinte e creche. As autoras registram que o CNDM através da sua comissão de creches, lançou uma carta intitulada de Criança Compromisso Social, assumindo a creche como direito universal para o cidadão – criança de zero a seis anos com propostas para a constituição (Campos *et al.*, 1995, p. 55).

O CNDM⁴⁰, assinala Cabral (2008), apresentava uma característica de um órgão governamental, mas com representação de sociedade civil, e liderou o processo de articulação entre parlamentares e as reivindicações das mulheres. O órgão organizou encontros estaduais, municipais e o Encontro Nacional Mulher e Constituinte, do qual resultou a Carta das Mulheres aos Constituintes. A supracitada Carta Criança Compromisso Social, também é derivada de um encontro realizado pelo CNDM em 1986 em Brasília, com o apoio da LBA, o Encontro Nacional sobre Políticas de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos⁴¹.

³⁹ Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), órgão governamental criado em 1985 para promover e estimular a participação do segmento feminino da sociedade civil junto ao governo federal. Foram presidentas do Conselho: Jacqueline Pitanguy, Sylvia Auad, Anna Guasque, Cátia Vasconcelos, Hirilda Balduino, Rosiska Darcy de Oliveira, Solange Bentes Jurema, Nilcea Freire. No ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva transformou a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher –SEDIM (criada no último ano do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso) em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) com status de Ministério e o CNDM foi transferido para esta secretaria (PIMENTA, 2010).

⁴⁰ É sócia do CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria e participou da equipe técnica do CNDM, de 1985 a 1989.

⁴¹ Essas informações a respeito do referido Encontro, são encontradas no cartaz de divulgação do evento pesquisados no site Memória e movimentos sociais, no link: <http://www.memoriaemovimentossociais.com.br/pt-br/galeria/imagem/pura/370/?page=73>



Figura 1 – Cartaz de divulgação do Encontro Nacional Sobre Políticas de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos.

Fonte: <http://www.memoriaemovimentossociais.com.br/pt-br/galeria/imagem/pura/370/?page=73>

Devido a dificuldades de encontrar o Relatório do Encontro Nacional sobre Políticas de atendimento à criança de 0 a 6 anos, nos arquivos do CNDM, nos sites de busca da câmara dos deputados e em repositórios, utilizo a análise do documento realizada por Campos (1999) que permite um panorama do teor contido no relatório:

Um documento importante para entender esse momento surge a partir das articulações promovidas pelo Conselho Nacional Dos Direitos da Mulher-CNDM: é a carta de Princípios *Criança: Compromisso Social*. Nele, defende-se a creche “como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora; como consequência, postula-se que a socialização da jovem geração é uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não apenas pela mulher - mãe” (CNDM, 1986, introdução. p.5) Dessa posição decorre a proposta para a nova constituição de que “a creche seja entendida como uma extensão do direito universal à educação para o cidadão-criança na faixa etária de zero a seis anos”. A carta de Princípios explica três significados de correntes dessa posição: O primeiro ressalta que esse é um direito conquistado e não um ato de benevolência; o segundo defende a creche como uma instituição educativa e não apenas custodial, o terceiro enfatiza que todas as crianças são portadoras desse direito e não apenas os filhos das mães trabalhadoras (CNDM, 1986. p. 31-32, apud CAMPOS, 1999, p. 123).

Desta forma, juntamente com o movimento das mulheres para a constituinte, nascia uma nova percepção para a infância brasileira, a percepção da criança cidadã, do sujeito de direitos, detentora de direitos por ela mesma. E também uma nova percepção de creche, contrária à que vigorou até o final dos anos 1980, a creche assistencialista, voltada para um tipo de crianças, geralmente filhos de mães pobres. A mudança foi causada, segundo Campos (1999), ao fortalecimento e integração das subáreas da pré-escola e creches que trouxe o desenvolvimento da criança para o primeiro plano.

Inclusive, manifestações das crianças e adolescentes, também se fizeram presentes durante o período de trabalhos da ANC, não ficando limitadas às cartas realizadas pelas mulheres, pelas entidades científicas e pelos movimentos sociais.

Entidades da sociedade civil ligadas à defesa da infância e da adolescência, assim como inúmeras crianças e adolescentes, participaram intensamente dessas manifestações. Segundo a matéria denominada 'crianças vão ao Congresso apresentar suas propostas', publicada pelo jornal de Brasília em 1 de abril de 1987, 'mais de 500 alunos da Escola Classe 46 de Ceilândia lotaram ontem no Auditório Petrônio Portela, no Congresso Nacional [...] cantaram e discursaram apresentando propostas importantes à elaboração da nova constituição' (MOREIRA & SALLES, 2018, p.180).

3.1 A CARTA DAS MULHERES

A carta das Mulheres, segundo Pitanguy (2008) foi construída coletivamente com representação nacional uma vez que o CNDM visitou todas as capitais em parcerias com movimentos locais para a participação das mulheres com propostas para a nova constituição, por meio de uma articulação que envolveu os Conselhos Estaduais do Direito da Mulher, Conselhos Municipais, Organizações das Mulheres Rurais, empregadas domésticas, das Centrais, Sindicais como a Comando geral dos Trabalhadores – CGT; a Central única dos Trabalhadores – CUT, associações profissionais, grupos feministas e também a organização do encontro nacional em Brasília no final do ano de 1986, com a presença de centenas de mulheres, com base nas propostas recebidas e discutidas em plenária aprovaram a Carta das Mulheres.

A carta foi entregue ao deputado Ulisses Guimarães por Jacqueline Pitanguy (PITANGUY, 2008, p 70) com a presença das conselheiras, em março de 1987, na inauguração do Congresso Constituinte iniciando o movimento já descrito acima, conhecido como o *Lobby do Batom*.

O conteúdo do documento tanto nas linhas introdutórias, quanto nas linhas conclusivas reforçava a consolidação da frase “CONSTITUINTE PRA VALER TEM QUE TER PALAVRA DE MULHER⁴²”, solicitava pelo direito a representação da voz e a vez na vida pública entre outros. Foi composta por seções elencadas a seguir, em destaque aos tópicos relacionados a crianças de 0 a 6 anos, compreendidas na creche e pré-escolas: I – Princípios Gerais; II – Reivindicações específicas e subseções: Família; Trabalho (Tópico 4: [...] Extensão do direito à creche no local de trabalho e moradia para crianças de 0 a 6 anos, filhos de mulheres e homens trabalhadores); saúde (Tópico 8: O estado reconhecerá à maternidade e a paternidade relevante da função social, garantindo aos pais os meios necessários à educação, creche, saúde, alimentação e segurança de seus filhos); Educação e cultura (Tópico 2: A educação é prioridade nacional e cabe ao estado responsabilizar-se para que seja universal, pública, gratuita, em todos os níveis e períodos, desde o primeiro ano da criança); violência; questões nacionais e internacionais.

Em geral, de acordo com Pinto (2003), a carta foi dividida em duas partes. Na primeira parte propôs uma agenda e a reivindicação não ficou limitada aos interesses corporativos das mulheres, como a justiça social, a criação do Sistema único de Saúde, ensino público e gratuito, autonomia sindical, reforma agrária, reforma tributária... Na segunda parte propôs uma agenda sobre os direitos da mulher, sociedade conjugal, entre outros.

Assim, na trajetória da educação infantil nacional, o movimento das mulheres solicitava que na “nova constituição” o direito a creches a crianças de 0 a 6 anos sob a responsabilidade do estado fosse garantida. Configurando uma reivindicação de mudança para o panorama educacional desta faixa etária como já descrito, permeado por informalidades.

Ocupamos todo o Anexo II da Câmara dos Deputados e a plenária final foi no auditório Nereu Ramos, que comportava teoricamente 500 pessoas. Foi um momento inesquecível quando, no encerramento, entregamos a Carta das Mulheres aos Constituintes, aos presidentes da Câmara e Senado Federal e encerramos com o Hino Nacional. Nesse momento, a companheira Comba Marques Porto que tem uma belíssima voz, roubou o microfone e disse: ‘agora vamos cantar o Hino Nacional das mulheres’ e mandou o ‘Maria Maria’, do Milton Nascimento. Além da alegria total, o encerramento ficou com a nossa cara e foi ótimo, apesar do susto de nossas companheiras que estavam na mesa (CABRAL, 2008, p. 45).

⁴²- Em caixa alta como escrito na Carta das Mulheres para a constituinte de 1987.

No entanto, como o movimento das mulheres da década de 1980 requereu e reivindicou suas pautas, os educadores em seus movimentos também requereram mudanças na educação, que estava até então submetida aos 21 anos de regime ditatorial.

3.2 O MOVIMENTO DOS EDUCADORES

De acordo com Saviani (1997), o movimento dos educadores ocorreu através das associações de diferentes tipos desde a década de 1970 e se intensificou nos anos de 1980, compreendendo dois vetores: o primeiro se concentrou no significado social e político da educação, a busca de uma escola pública de qualidade, representado pelas entidades de cunho acadêmico- científico (situam-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd; o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; Associação Nacional de Educação – ANDE). O segundo vetor se concentrou com o aspecto econômico – corporativo, reivindicativo, expressando-se nos fenômenos das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970, intensificando-se nos anos de 1980 e 1990 (situam-se as entidades sindicais articuladas nacionalmente pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE; Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES).

Para Cunha (1991), as três entidades científicas ANPEd, CEDES e ANDE, ao final da década de 1980 promoveram conferências brasileiras de educação aumentando, portanto, o espaço para propostas e debates. Foram elas: I Conferência Brasileira de Educação (Abril de 1980, PUC/ São Paulo, 1,4 mil participantes, tema central: “A política Educacional”); II Conferência Brasileira de Educação (Junho de 1982, UFMG/ Belo Horizonte, 2 mil participantes, tema central: “Educação: Perspectiva na democratização da sociedade”); III Conferência Brasileira de Educação (Outubro de 1984, UFF/ Niterói, 5 mil participantes, Tema central: “Da crítica às propostas de ação”); IV Conferência Brasileira de educação (Setembro de 1986, UFG e UCG/ Goiânia: 6 mil participantes, Tema Central: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”).

Em evidência a IV Conferência Brasileira de Educação que com a carta de Goiânia reclamou e, denunciou as condições às quais a educação brasileira estava submetida e reivindicou uma série de propostas para a constituição de 1988:

Apesar da importância de muitos simpósios e painéis, é possível afirmar com segurança que o produto de maior efeito sócio-político de todas as conferências foi a carta de Goiânia, aprovada pela sessão plenária de encerramento da IV CBE (Goiânia, 1986) Em nenhuma das três Conferências anteriores o manifesto elaborado pela comissão organizadora foi tão feliz ao expressar as demandas políticas da maioria dos participantes. Tanto assim, que sofreu poucas alterações ao longo do evento, para se transformar no texto de política educacional que imprimiu a mais forte e decisiva orientação na plataforma das entidades da sociedade civil (CUNHA, 1991, p. 96).

Com a organização das CBEs pelas entidades, foi criado um espaço para a constituição do Fórum Nacional de Educação na constituinte, que depois passou a ser denominado Fórum nacional em Defesa da Escola Pública (MARTINS, 2018, p 826). Posto isto, Gohn (1999) explica que o Fórum expressou vontade política de parcela da intelectualidade brasileira que estava engajada na luta pela redemocratização do país, através da atuação de entidades, coletivos e não apenas nos indivíduos, pioneiros ou notáveis como em décadas anteriores (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes...). O grupo, o movimento, participou do processo que alterou o regime político vigente, deslocou os militares, lutou por eleições diretas.

Em análise do relatório da IX Reunião anual da ANPEd⁴³, que teve como tema *“Educação & Constituinte, por uma participação crítica dos educadores na constituinte”*, ocorrida no Rio de Janeiro, na Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ), de 2 a 6 de junho de 1986, nas vésperas IV Conferência Brasileira de educação e da ANC, foram discutidas questões substantivas sobre a constituinte e o lugar da educação, a proposto que no texto constitucional estivessem presentes os preceitos:

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos;
2. O ensino fundamental com 8 anos de duração é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade;
3. O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigação, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias por semana;
4. É também dever do estado prover os meios necessários ao ensino fundamental daqueles que, por qualquer motivo, não completaram sua escolaridade básica na faixa etária definida na lei;
5. É obrigação do estado estender progressivamente a oferta de ensino pré-escolar público a todas as crianças de 4 a 6 anos;

⁴³ Entre as Associações Científicas, a ANPEd continha entre as associadas o núcleo de pesquisadoras que formam um dos principais corpus bibliográficos sobre o estudo da história e políticas da Educação pré-escolar no Brasil nas décadas finais do século XX, como Sônia Krammer, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos (que na ocasião da IX reunião coordenou o grupo de trabalho Educação pré-escolar).

6. Todo o brasileiro tem direito a uma educação básica comum e de igual qualidade independente de sexo, cor, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local;
7. O ensino em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em língua portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa;
8. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para a sua manutenção;
9. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela união, estados e municípios (...);
10. O Estado assegurará o estabelecimento de formas democráticas de participação dos diversos setores sociais, com vistas a assegurarem o direito à educação em todos os níveis;
Consideraram também indispensável a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, a partir dos princípios inscritos na constituição (Relatório da IX reunião anual da ANPEd, 1986, p 04).

No Relatório da IX Reunião da ANPEd, segundo Malta (1986), o desenvolvimento dos grupos de trabalho e suas discussões giraram em torno da possibilidade da inclusão da pré-escola no texto legal da constituinte. As propostas de contribuição para o texto da constituinte seriam provenientes de plenárias dos grupos que debatiam os temas. Naquele momento devido a similaridades de objetivos, uniram os grupos de pré-escola com o grupo de alfabetização liderado pela Sônia Kramer.

Desta forma, aos preceitos anteriores foi acrescentado:

É obrigação do estado estender a oferta de ensino pré-escolar público a todas as crianças de 4 a 6 anos. Esta redação foi escolhida, pois enfatiza a obrigação do estado (no caso do 1º grau há também a obrigação do cidadão), inclui todas as crianças, e não apenas as carentes e define que se trata de ensino público; ao mesmo tempo é realista, reconhecendo que o processo não é automático: a obrigação é de estender a oferta. O caráter gratuito já havia sido garantido por um item anterior referente a todos níveis de ensino (Relatório da IX reunião anual da ANPEd, 1986, p. 11).

Quanto às creches, a circular denunciou a realidade educacional vivenciada no final da década de 1980, legitimou a luta feminina pela busca de espaços educacionais para as crianças de zero a 4 anos:

Esperamos que a questão da creche seja incluída na Constituição através da pressão dos grupos de mulheres, pois no meio educacional ainda não existe clima favorável para isto, se a proposta fosse definida para a faixa de 0 a 6 anos, provavelmente não passaria (Relatório da IX reunião anual da ANPEd, 1986, p. 11).

O cuidado acerca das especificidades da infância e sua educação escolar, a tentativa de preservar o tempo de aprendizado com maturação biológica e reservar o

ensino próprio para a criança também foi debatido e observado, com a reivindicação do primeiro grau com 8 anos de duração⁴⁴, para a carta Magna de 1988.

Com relação ao 1º grau, ficou definida como faixa etária para os 8 anos de escolaridade, a partir dos 6 anos, o que não interfere na pré-escola até os 6, dada a realidade educacional que todos conhecemos onde as crianças só entram no 1º grau com 7, 8, 9, anos, nas melhores hipóteses. Onde existir a possibilidade de entrada aos 6 anos, a pré-escola poderá atender até os 5 anos e 11 meses (Relatório da IX reunião anual da ANPEd, 1986, p. 04).

3.3 A IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, A CARTA DE GOIÂNIA E A EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Três meses após a citada IX reunião da ANPED, foi realizada em Goiânia a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), no período de 2 a 5 de setembro de 1986, com a participação de 6 mil pessoas, a qual teve como tema central “A educação e a Constituinte”. No evento foi produzida a carta de Goiânia, na qual os educadores presentes atenderam as entidades organizadoras (ANDE, ANPEd, CEDES⁴⁵) e divulgaram as resoluções votadas no encerramento dos trabalhos, tendo em observância a indicação de propostas para a nova carta constitucional.

Devido à importância do documento produzido na IV CBE, do momento histórico em que foi escrita e as circunstâncias mobilizatórias dos educadores, faz-se necessário apontar algumas características ocorridas durante a conferência. Uma das questões centrais debatida em simpósios e painéis foi a democratização do ensino público, tanto em acesso, quanto em qualidade. A concepção que a educação básica é um direito de todos, mas não pelo viés em que o igualitarismo se baseie em que os “dominados” passem a dominar o saber dos “dominantes”, mas sim, na elaboração de uma nova concepção de mundo de um novo saber com vistas à construção de uma identidade coletiva da classe trabalhadora brasileira. (DAMASCENO, 1986, p.122).

⁴⁴ Fato que atualmente no corrente ano de 2019, está fragmentado e na contra-mão das lutas do período de redemocratização do país.

⁴⁵ O Centro de Estudos Educação e Sociedade- CEDES, foi criado no âmbito da Universidade Estadual de Campinas, mas cresceu com a realização do Seminário de Educação Brasileira, nessa cidade em 1978. Desde esse ano edita Educação e Sociedade, uma das mais importantes revistas sobre temas educacionais do Brasil (...) A Associação Nacional de Educação-ANDE (...) atuou desde o início na organização de uma corrente de opinião que se posicionava na defesa do ensino público, da melhoria da qualidade do ensino e da participação de estudantes e de seus pais na gestão da escola, visando a democratização da educação. A revista ANDE tem sido um dos mais importantes periódicos do país no campo educacional (CUNHA, 1991, p. 94).

Em consulta à carta de Goiânia, lê-se que os educadores declararam estar cientes das suas responsabilidades na construção de uma nação democrática e descreveram o estado preocupante que o Brasil de 1986 passava, em resumo, na área educacional: Mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1º série do ensino do 1º grau; 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola; 30% de analfabetos adultos, 22% do professorado leigos; precária formação e aperfeiçoamento profissional do professorado do país.

Desta forma, formularam 21 princípios com o objetivo de serem apresentados pelos constituintes na ANC, para os debates para a redação da nova carta constitucional. Em atenção e destaque 3 princípios que contemplaram a educação pré-escolar e creche:

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos em todos os níveis de ensino; (...) 5. É obrigação de estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico; 16. Será de responsabilidade exclusiva dos setores da saúde pública a atenção à saúde da criança em idade escolar (Carta de Goiânia, 1986)

Propuseram também e consideraram indispensável a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de acordo com os princípios da nova constituição.

3.4 A PARTICIPAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – OMEP, NA CONSTITUINTE

Uma organização específica para a educação pré-escolar que no período da constituinte realizou grupos de estudos sobre a criança e constituinte, concentrando seus esforços no debate amplo, participativo em torno da criança, foi a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar – OMEP. Em 1986, a OMEP/ Brasil, teve como presidente o professor Vital Didonet⁴⁶, que em sua vida acadêmica pesquisou a educação pré-escolar no Brasil e na constituinte teve relativa participação na ANC, uma vez que a OMEP foi convidada para participar da Comissão Nacional Criança e

⁴⁶ Segundo Ferreira e Perim (2003), em 1974, o professor Vital Didonet, apresentou sua dissertação de mestrado “Política de Educação Infantil”.

Constituinte (Port. Intermunicipal nº 449), representada pela vice-presidente Márcia Mamede.

A organização participou de uma campanha de assinaturas para propostas de emendas populares no tocante à criança e ao adolescente, que teve apoio e subscrição em outras instituições, como a Sociedade Brasileira de Pediatria e a Federação Brasileira de Jornalistas. As discussões sempre embasavam a necessidade de colocar as crianças no espaço das decisões políticas, e que o melhor desempenho no ensino fundamental é, antes, consequência e não objetivo da educação infantil (Didonet, 1987).

Foram apresentadas na Assembleia de julho de 1986, realizada em Terezina/PI, as seguintes teses, analisadas, debatidas e finalmente aprovadas pelos presentes: a) A educação é um direito da criança desde o nascimento; b) A educação deve ser gratuita para todas as crianças desde o nascimento até os 14 anos de idade; c) É obrigação do estado oferecer educação pré-escolar a todas as crianças de 0 a 6 anos, cujas famílias desejarem; d) A educação da criança pré-escolar deve ser estruturada segundo as necessidades e especificidades dessa faixa etária; e) Compete também ao estado a formulação e implementação de políticas econômicas e sociais que possibilitem às famílias exercer seu papel de primeiros responsáveis pelos cuidados e educação de seus filhos pequenos; f) A educação e a assistência à criança devem ser defendidas sob a ótica do direito da criança e não como assistencialismo, paternalismo... (OMEP, 2003, p. 50).

Ao término do mandato do professor Didonet, na OMEP/Brasil em novembro de 1987, foi eleito o professor Pedro Demo para presidente e para vice-presidente a Marina Serrano (1987 a 1995), com a incumbência de permanecer na luta pelos direitos da criança cidadã.

3.5 O NASCIMENTO DA CRIANÇA CIDADÃ POR MEIO DOS DISCURSOS DOS CONSTITUINTES REPRESENTANDO AS VOZES DOS SUJEITOS, DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, DAS MULHERES E ENTIDADES CIENTÍFICAS.

O conceito da criança cidadã nasceu ao longo do processo da nova constituição, que foi discutida durante quase dois anos. De acordo com Cunha (1991), a constituinte foi instalada em setembro de 1985, e um ano depois a comissão entregou ao presidente da república o anteprojeto da Constituição, que suscitou críticas de diversos setores sociais devido aos aspectos do conteúdo do seu relatório e quanto à participação. Tais fatores que levaram ao presidente da república a reter o texto da comissão, não encaminhando como sugestão à ANC. Desta forma o texto

final da Constituição Federal nasceu de debates em comissões e em etapas: subcomissões, comissões temáticas, comissões de sistematização, plenário. A participação popular ocorreu com a apresentação de sugestões populares (foram enviadas ao congresso nacional antes das eleições da constituinte) com participação nas audiências públicas e apresentação de emendas populares.

Na sessão de 24.3.1987, foi promulgada a Resolução nº 2/87, que estabelecia o Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte, em que se fixou a estrutura desta, assim como um procedimento complexo e descentralizado para a elaboração constitucional por via de oito comissões temáticas, cada qual composta de três subcomissões, e uma comissão de sistematização. Um fluxograma com quatro fases de decisão e o organograma com 34 foros de deliberação, todos submetidos ao quórum de maioria absoluta. Ao todo, o xadrez importava o conjunto de 132 cargos de presidentes, vice-presidentes e relatores das subcomissões e comissões, além dos oito cargos de vice-presidente, secretários e suplentes da Mesa. Era uma engrenagem complexa, a matéria bruta entrava pelas vinte e quatro subcomissões, onde sofria o primeiro tratamento, mediante emenda e substitutivos, de onde saía a primeira formulação constitucional em forma de anteprojetos temáticos. Estes seguiam para a segunda instância de decisão, as oito comissões temáticas em que se apurava e depurava o material vindo das subcomissões, formando um anteprojeto de constituição que, por sua vez, passava à Comissão de Sistematização, onde o material era reelaborado e sistematizado num projeto de constituição a ser submetido ao Plenário da Assembleia Nacional Constituinte, em que sofria dois turnos de discussão e votação para se chegar à Constituição, como se chegou à Constituição de 1988 (LIMA, 2013 Prefácio | xxiv).

Na ANC, a educação, na primeira etapa, foi discutida na subcomissão de Educação, Cultura e Esporte a partir da 9ª reunião. De acordo com Viana (2013), esta subcomissão foi instalada em 1987 e realizou 35 reuniões com a predominância de 3 grandes temas: a necessidade de se ampliar os recursos para a área; o embate entre a escola pública e a escola privada; e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino.

Sobre o primeiro tema, havia consenso entre os constituintes todos defendiam a necessidade de maior investimento na educação por parte do poder público (...) O segundo tema de certa forma, relaciona-se com o primeiro. A maior parte dos constituintes não se posicionava contra a existência de escolas privadas; defendiam até mesmo, a liberdade de ensino e a manutenção dessas. Todavia, eram contra a destinação de recursos públicos para a manutenção de tais instituições (...) O terceiro grande tema, a defesa da gratuidade da educação pública associada à obrigatoriedade, aparece como a grande questão tratada pela subcomissão. A defesa da escola pública gratuita e de qualidade para todos pode ser considerada uma marca dos debates promovidos pelo colegiado. No que diz respeito especificamente aos níveis de ensino, nessa fase inicial de discussões nota-se uma priorização do 1º grau. A maioria dos constituintes via a ampliação do

atendimento desse nível de ensino como o grande problema a ser enfrentado pelos poderes públicos (VIANA, 2013, p.36-37).

Pode-se inferir que a preocupação e o foco dos debates em torno do primeiro grau estivessem na problemática situação da educação denunciada pelos educadores na carta de Goiânia, pelos requerimentos dos movimentos sociais sobre o direito da educação e também pelos índices apontados pelos autores elencados ao longo deste capítulo, principalmente no que se refere à alfabetização. Esta questão, somada aos índices de repetência escolar, pobreza⁴⁷, desnutrição infantil e o estado nutricional da criança de uma forma geral, incidiu diretamente nos debates e idealizações sobre a creche e a pré-escola.

Sem ter o objetivo de descrever profundamente os discursos de cada constituinte sobre a creche e pré-escola na ANC, mas também, mantendo em observação o conjunto de ideias que foram discutidas e problematizadas, é importante apontar que ao ler as atas com as transcrições das apresentações, foram consideradas a predominância de algumas ideias, listadas a seguir, nos próximos parágrafos:

1) A situação do pré-escolar, não somente enquanto etapa escolar, mas também enquanto cidadão em desenvolvimento. Para tanto, as solicitações demandavam nas creches e pré-escolas serviços de assistência médico-odontológica, nas formas de programas sociais vinculados a cada área específica, ou como auxílio suplementar ao educando.

Em destaques:

PROPOSTA EDUCACIONAL PARA CONSTITUIÇÃO: Fórum da Educação na Constituinte e em Defesa do Ensino Público e Gratuito : (...) Art. 8º O Estado garantirá a todos o direito ao ensino público gratuito através de programas sociais, devidamente orçamentados no seu setor específico, tais como: I – transporte, alimentação, material escolar e serviço médico-odontológico nas creches, pré-escolas e escolas de 1º grau; (BRASIL, 1987, ata da reunião ordinária da subcomissão de Educação, cultura e esportes, p. 148).

O CONSTITUINTE ARTUR DA TÁVOLA: Auxílio Suplementar ao Educando Sobre o tópico do auxílio suplementar ao educando, *'temos as sugestões do nobre Constituinte Asdrubal Bentes, Amílcar Moreira, Carlos Virgílio e Virgílio*

⁴⁷ De acordo com BRASIL (1989, p. 11) "A combinação entre estagnação econômica e piora na distribuição de renda é trágica, quando se considera os níveis de pobreza já existentes no país. O crescimento da renda na década de 80, além de ter sido modesto, foi distribuído de forma muito desigual. As consequências deste processo atingiram de forma bastante grave toda a população, principalmente às crianças e adolescentes." Em 1990, no Brasil mais da metade da população infanto-juvenil – 58,2%- era pobre. O resultado nocivo desta situação de pobreza tem efeitos diretos sobre a vida das crianças nos seus aspectos mais fundamentais: saúde, nutrição e educação.

Távora, Sólton Borges dos Reis e Roberto Freire. As sugestões ora explicitaram mais, ora menos este auxílio, tratando de prevalentemente de alimentação, transporte, vestuário, material escolar e serviço médico e odontológico. Há uma sugestão do Sr. Constituinte Asdrubal Bentes, que estendeu o auxílio suplementar ao aluno da pré-escola, embora a maioria dos Srs. Constituintes tivesse se atido ao suprimento das condições indispensáveis ao desenvolvimento do aluno, da escola fundamental e obrigatória de 1º grau. Sem este auxílio, a permanência e o aproveitamento do aluno no ensino básico estariam comprometidos. ' (BRASIL, 1987, ata da reunião ordinária da subcomissão de Educação, cultura e esportes, p. 412)

2) Creches e pré-escolas como bloco escolar básico e sua democratização para todas as crianças do país, independente da sua classe social.

O SR. CONSTITUINTE ÁLVARO VALLE: (...) *Uma criança de classe média, ou uma criança rica, normalmente faz o seu pré-escolar de forma sistemática, começando em maternal, jardim de infância, a classe de alfabetização e tudo mais. Caso não o faça, tem o pré-escolar sistemático em sua casa, com jogos educativos, com brinquedos; com tudo aquilo que uma família letrada, normalmente, utiliza para a educação dos seus filhos: enquanto crianças mais pobres, aqueles que provêm das classes de mais baixa renda, normalmente, não têm pré-escolar não fazem pré-escolar e muito raramente nós temos pré-escolar gratuito, neste País. O resultado disso, Sr. Presidente, é que uma criança socialmente favorecida, normalmente está alfabetizada aos 5 anos e pouco. Atualmente, se não está alfabetizada aos 6 ou 7 anos, quando chega à escola aprende a ler e escrever em 2 ou 3 meses sem dificuldade alguma para os alfabetizadores. Enquanto isso, uma criança que vem de uma favela da minha cidade, por exemplo, normalmente, aos 7 anos, quando chega à escola é apresentada pela primeira vez ao lápis e muito frequentemente perderá um ou 2 anos de sua vida para ser alfabetizada e, muitas vezes, culpa-se os alfabetizadores... (BRASIL, 1987, ata da reunião ordinária da subcomissão de Educação, cultura e esportes, p. 13).*

3) Permearam também suas discussões em torno da municipalização, financiamento, universalização da pré-escola, suas funções (centralizaram os debates se a pré-escola seria ou não uma preparação para a alfabetização), sua obrigatoriedade, laicidade, fixação de idade e também a formação específica do professorado para atuar em creches e pré-escolas.

Sr Constituinte Sollon Borges: (...) *'Sobre a importância da escola chamada pré-primária e que alguns querem chamar de pré-escola. Apenas discutiria de fosse o caso, o problema vincular, pois é comum este argumento – a alfabetização, a necessidade de acelerar o processo de alfabetização, à matrícula da criança na pré-escola' (BRASIL, 1987, ata da reunião ordinária da subcomissão de Educação, cultura e esportes, p. 17).*

Professora Elsa Siqueira de Sá Barreto: (...) *'Nós achamos que o ensino pré-escolar é um direito da população de qualquer faixa da sociedade. Não acreditamos que ela tenha esse papel tão importante no sentido da preparação, ela não deve ter esse caráter propedêutico de preparação e de evitar os fracassos nas áreas iniciais ou ao longo do 1º grau' (BRASIL, 1987, ata da reunião ordinária da subcomissão de Educação, cultura e esportes, pág. 49).*

4). Os relatos sobre as creches foram excessivamente debatidos em torno do caráter prioritariamente pedagógico e não somente pela via do assistencialismo, mas sem abandoná-lo. A assistência foi unida ao caráter binominal de cuidado e ensino como características fundamentais da creche:

O SR. VITAL DIDONET: *‘(...) A família já não está mais, a nossa família atual, com todas as transformações culturais pelas quais passou, não está mais presente como decisão suficiente de educação da criança a partir dos primeiros meses. Quem fará isso? Uma instituição assistencial? Até os órgãos da assistência social estão defendendo que creche é uma instituição de educação. Mesmo na instituição que possa ser atribuída a um outro setor de assistência, cuidado de criança é um cuidado educativo, porque é um direito dela ser educada desde que vai despertando para o mundo e que vai conhecendo esse mundo(...) Não fazer instituições para as faixas anteriores como assistência, meramente porque isso esfacela na imagem de criança uma personalidade a construir (BRASIL, 1987, ata da reunião ordinária da subcomissão de Educação, cultura e esportes, p. 395).*

CARTA DE GOIÂNIA: (...) 5 – É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade, com prioritariamente pedagógico (BRASIL, 1987, ata da reunião ordinária da subcomissão de Educação, cultura e esportes, pág. 164).

Assim, após a comissão temática, comissão de sistematização e plenário, etapas que configuraram as fases da tramitação do anteprojeto, a nova carta magna foi promulgada em 5 de outubro de 1988.

A educação na constituição de 1988, foi contemplada no artigo 205, do capítulo III, seção I. Porém, segundo Cunha (1991), não ficou restrita somente neste artigo; a educação é mencionada em várias ocasiões como no título que trata dos direitos e garantias fundamentais como direito social junto à saúde, trabalho, lazer e etc. É presente também no capítulo que trata da família, da criança, adolescente e idoso.

No texto constitucional, a educação de crianças que até então era chamada de educação pré-primária, foi expressada nominalmente como educação infantil sendo oferecidas em creches e pré-escolas, em específico e em destaque nos artigos: Artigo 208 - IV- Educação Infantil, em creches e pré-escolas às crianças até 5 (cinco) anos de idade; Artigo 30 – Compete aos municípios: VI - Manter com cooperação técnica e financeira da união e do Estado programas de educação infantil e de ensino fundamental; Artigo 211, inciso 2: Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Tive propostas inseridas na constituição. Uma delas foi a tipificação do preconceito racial como crime inafiançável e imprescritível. Outra conquista foi a licença a gestante de 120 dias. A assistência em creches para crianças dependentes até 6 anos de idade também foram pleiteadas por mim (...) consegui a proteção especial do estado à família e a maternidade,

notadamente a gestante; o estado assegurará assistência à família na pessoa dos membros que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito dessas relações; fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e na paternidade responsável... (SILVA, 2008, p. 29).

Mais que escrever sobre a educação infantil, na Carta Magna de 1988, suas características na forma da lei, foi imperativo escrever sobre os processos, as lutas e a participação popular das entidades científicas e entidades da organização civil, assim como o movimento das mulheres e do movimento feminista. Isto porque foram pelas ideias e reivindicações representadas pelos constituintes que se conseguiram levar as propostas de mudanças para a nova constituição. O resultado final, o documento e os direitos requeridos foram e são importantes. Mas o movimento realizado durante todo o processo também confere tal importância.

Para Gonh (1999) foram justamente as perdas econômicas, a poluição, as doenças infantis, o aumento dos índices da criminalidade, o analfabetismo, o desemprego, sem terras, sem tetos... causas e fatores que levaram a sociedade a se organizar e a protestar; as mais diversas categorias profissionais a se organizarem em sindicatos e associações, grupos de intelectuais engajados que se mobilizaram em função de uma nova constituição.

Para Fernandes (1989) a ANC e a constituição de 1988, apresentaram dilemas de dois grupos opostos. O grupo conservador, que pretendia realizar uma revisão constitucional e o grupo radical, que almejava romper com a ordem ilegal imposta pela ditadura militar.

Os partidos⁴⁸, na visão do autor, reuniam um conglomerado de interesses burgueses variados, sem hegemonia própria e exclusiva, prevalecendo os interesses das classes dominantes e suas elites. Explica ainda que os partidos acabaram se “aliando” ao governo e à ordem existente naquele momento, esquecendo-se de suas promessas junto às massas populares. E o governo se anula como vetor político da vontade coletiva das elites das classes dominantes. (FERNANDES, 1989, p. 8).

Diante disto, para finalizar este capítulo, apresento um quadro contemplando os requerimentos dos movimentos, das organizações (elencados ao longo deste texto) que tem a pretensão de demonstrar as principais demandas que articularam o

⁴⁸ Florestan Fernandes refere-se aos principais partidos de polarização no momento da constituinte: O Partido da Frente Liberal (fundado em 1985, atualmente Democratas – DEM, partido político de centro-direita), O Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, criado em 1980 para suceder o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, no período era opositor ao regime de exceção e a aliança democrática.

movimento social político no período da ANC para a educação pré-escolar, ou pré-primária, como era denominada, não com o objetivo comparativo de pontuar o que foi requerido e o que foi alcançado, uma vez que com a educação infantil garantida como direito na constituição de 1988 as crianças de 0 a 6 anos, vieram outras lutas.... Mas com o objetivo de demonstrar a importância, o desejo de ter uma educação para crianças sistematizada na forma de direito e longe da informalidade como era tratada até então.

CAPÍTULO IV

OS CENTROS DE QUALIDADE DE VIDA: CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

No quarto capítulo, primeiramente se descrevem as situações sociopolíticas em que os CQVS foram concebidos, o surgimento do Movimento Muda Campos e o Movimento de mulheres no período de redemocratização campista em 1988. A seguir, se apresentam os CQVs como instrumento de uma política pública social com foco na infância e na mulher com similaridades com os CIEPs e seus derivados. Trata também das condições da extinção desses centros juntamente com análises pertinentes aos dados.

4.1 A REALIDADE SOCIOECONÔMICA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES NO SURGIMENTO DOS CQVS

O município de Campos dos Goytacazes, nos anos de 1980, participou juntamente dos acontecimentos nacionais em torno do término dos 21 anos de ditadura civil militar e o início do processo de redemocratização do Brasil, com movimentos locais.

As origens desses movimentos estavam relacionadas aos resultados das políticas provenientes do sistema bipartidário que predominou no Brasil, segundo Cunha (1991), de 1965 a 1979, entre a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com seus candidatos locais na política municipal campista. A crise sucroalcooleira que assolou o município de Campos dos Goytacazes, iniciada, de acordo com Freitas (2011), nos anos de 1950, teve seu ápice nos anos de 1980. Somado a estes fatores, acrescenta-se o desvio do foco econômico da cana de açúcar para o petróleo em um momento histórico propiciado pela assinatura da lei dos royalties em 1986.

Estes fatores impulsionaram, em um primeiro momento, o êxodo rural das famílias para as regiões próximas das áreas centrais de Campos dos Goytacazes, exigindo uma nova forma de “fazer política” para a população, com novas formas de políticas públicas por parte dos prefeitos campistas, que precisariam acompanhar a mudança social que estava ocorrendo naquele momento. Esta foi uma das principais causas de requerimentos dos movimentos sociais, em destaque o Movimento Muda Campos e o Movimento das Mulheres. Ambos os movimentos tinham suas pautas

específicas, mas em comum desejavam romper com a “velha política” mantida pelo bipartidarismo e colaborar com a instauração de formas democráticas de acesso as políticas públicas por parte dos munícipes.

Primeiramente é necessário explicar o êxodo rural porque foi por meio deste processo e suas dinâmicas que ocorreu a urbanização acelerada, desordenada e o surgimento de bairros sem infraestrutura para a moradia dessas populações. Posteriormente, e em conjunto, explica-se a situação político partidária em paralelo aos movimentos sociais campistas já citados em linhas acima e suas relações com os Centros de Qualidade de Vida, foco central deste trabalho.

Para o marco do êxodo rural campista, suas causas e consequências referenciam-se os autores Passos (2001) e Freitas (2011), os quais escrevem e concordam entre si sobre a expansão do espaço urbano em Campos e suas relações com a crise sucroalcooleira.

Na imagem abaixo ilustram-se as dimensões do espaço urbano na cidade de Campos dos Goytacazes no período compreendido entre 1837 a 1999. Atenção para o período de 1968 a 1999, intervalo em que ocorre a crise sucroalcooleira e a ascensão do setor petrolífero como veremos ao longo desta parte do texto.

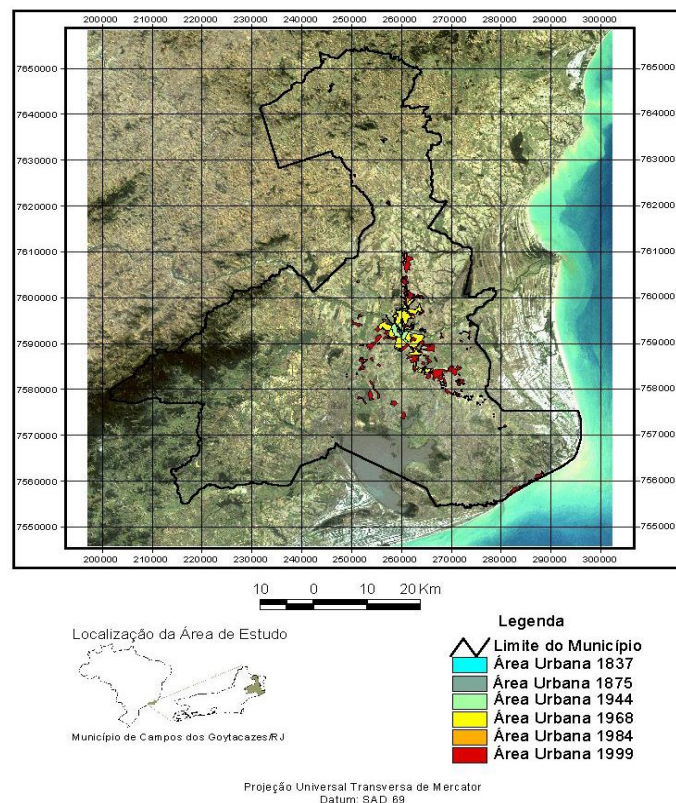


Figura 2 – Monitoramento da Expansão Urbana em Campos dos Goytacazes-RJ.
Fonte: COSTA, Aline Nogueira; ALVES, Maria da Glória. (2005, p. 3734)

Freitas (2011), explica que durante a década de 1950 a região norte fluminense tinha como base econômica a indústria da cana de açúcar, a qual iniciou seu processo de declínio refletindo nas décadas seguintes principalmente, como afirmado anteriormente, no intenso fluxo migratório das populações rurais para a cidade, aumentando a favelização e necessitando de serviços que antes eram realizados pelos usineiros.

Sobre aspectos demográficos, o município apresentou um acentuado processo de urbanização entre os anos de 1976 e 1996, com um deslocamento intenso da população rural para o perímetro urbano, onde o crescimento passou de 55,1% em 1970 para 85,6% em 1996. Essa situação foi intensificada entre os anos 1980 e 1991, diferenciando-se do cenário do restante do Estado, que experimentou este crescimento num momento anterior, compreendido entre os anos de 1970 e 1980 (MESQUITA, 2012, p. 60).

Passos (2001) descreve que esses serviços estavam vinculados à figura do usineiro e concediam aos seus funcionários moradia, escola, assistência hospitalar, armazém de compras, cinema, praça de esportes, bandas de músicas, festas e festejos de padroeiros. Havia, portanto, uma relação de dependência dos funcionários das usinas e suas famílias com o usineiro, uma espécie de “seguridade social” vinculada ao seu trabalho e não necessariamente ao município quando precisavam de algum desses serviços listados.

Por volta da primeira década do século XX, Campos já possuía 27 usinas de cana e aguardente, ficando os engenhos centrais e seus antecessores no passado. Mas muitas usinas não conseguiram resistir às crises, e um dos fatores que contribuíram para isto foi o fato de as usinas terem sido instaladas muito próximas umas das outras — só na zona urbana e localidades próximas, limítrofes a esta, encontravam-se dez usinas, sendo elas: Abadia, Barcelos, Cambaíba, Cupim, Limão, Queimado, São João, São José, Santo Antônio, Santa Cruz. Outro fator foi a concorrência, principalmente aquela efetuada pelas usinas maiores e melhor administradas (SMIRDELE, 2009, p. 36).

De acordo com Passos (2001), a aguçada crise das usinas foi ocasionada por alguns fatores como: entrada do estado de São Paulo ao mercado açucareiro, a defasagem tecnológica, gestão ineficiente, baixa produtividade das lavouras de cana de açúcar, endividamento das usinas devido à desvalorização do cruzeiro em relação ao dólar, na época, e também à descoberta do petróleo na bacia de Campos em 1974 e o início das operações da Petrobrás em 1978 em Macaé. Além disso, a promulgação da Constituição federal de 1988 fortaleceu e ampliou o repasse de recursos para os

entes municipais, fortalecendo a administração municipal com maior poder nas esferas da vida econômica e social.

Sobre a questão da mudança social provocada pela instalação da Petrobrás e suas subsidiárias, temos dois pontos a analisar⁴⁹. O primeiro, diz respeito, como considera Ramos (2016), à contribuição dos repasses dos royalties, a geração de empregos, circulação monetária e de pessoas, aumento de poder aquisitivo local e regional.

O segundo ponto compreende os impactos sociais apontados por Neves (2016), com reflexos negativos, uma vez que para o autor a dependência econômica por essas rendas (seja pela condição finita do petróleo, seja pelas mudanças das regras de distribuição das rendas petrolíferas) geram desestímulos a outras áreas econômicas de trabalho, exigindo mão de obra qualificada pela população local. Piquet *et al* (2007) esclarecem que, no tocante à cidade de Campos dos Goytacazes, a mão de obra oriunda do complexo açucareiro não apresentava as qualificações exigidas pelo setor financeiro ficando, portanto, sem acesso a ele.

É justamente nesse contexto, que envolveu a crise sucroalcooleira, a ascensão do setor petrolífero e o acesso das camadas populares, das populações migratórias da zona rural a estes trabalhos que contribuíram para a expansão urbana campista, enquanto por consequência se observava a elevação do custo de vida, não acompanhada obviamente de forma equitativa por todos.

A população urbana em Campos, no início da década de 80, era de 203.399 habitantes na zona urbana (58% da população), ao passo que a população da zona rural representava 42% dos campistas, ou seja, 145.062 habitantes viviam na zona rural e este número veio decrescendo vertiginosamente a partir deste período, culminando atualmente num total de 363.489 habitantes na zona urbana (89% da população), enquanto na zona rural vivem 42.790 habitantes (11% da população), revelando, pois, a alta concentração populacional urbana. Todas estas análises detêm significativa relação com a tendência de concentração da população na zona urbana e o crescimento das favelas campistas que, por sua vez, apresenta relação íntima com a falência do setor sucroalcooleiro em Campos iniciado na década de 60/70 (FARIA, 2005, p. 4791).

Desta forma, para Passos (2001), esta nova dinâmica escapou do controle da elite açucareira e reforçou ainda mais a crise instaurada. Áreas antes não ocupadas por famílias passaram a tornar-se locais de suas residências, a exigência por serviços

⁴⁹ Haveria também o impacto ambiental não considerado para este trabalho porque a princípio não se relaciona com o objeto de estudo.

antes realizados pelos usineiros passou a serem requeridos ao município, sendo que se incluem neste universo creches, escolas, postos de saúde, hospitais, saneamento básico, habitação, entre outros.

A partir dos anos 1980, a cidade se vê encurralada pela problemática do processo de favelização, acentuado, sobretudo, pela falência das Usinas de cana-de-açúcar em Campos e pelos inevitáveis conflitos oriundos da expansão urbana insuficiente para o volume demográfico que recebera a cidade ou qualquer iniciativa de controle urbano que se tenha efetivado. O que podemos concluir é que os diversos planos urbanísticos elaborados para Campos, por não terem sido implantados na sua integridade e por falta de intervenções concretas nas áreas periféricas, voltadas para as necessidades das camadas populares, não eliminaram as contradições do espaço urbano e a oposição centro x periferia (FARIA⁵⁰, 2005, p. 4789).

Portanto, são os espaços ocupados por essas populações onde foram implantados os primeiros CQVS, detectada a necessidade a partir de uma leitura realizada pela sociedade campista no final dos anos de 1980, pelo Movimento Muda Campos e também como uma de muitas pautas dos movimentos feministas campistas (em concordância com os movimentos de mulheres nacionais, dos movimentos das entidades científicas...): a implantação no município de locais para a educação das crianças menores de sete anos.

Assim, esses sujeitos que ocuparam esses espaços sem estruturas para a habitação, também estavam inseridos de certa forma na efervescência das mudanças das alianças políticas partidárias existentes até então no município, vinculadas ao processo de democratização do país.

A seguir, as disputas políticas partidárias em Campos dos Goytacazes nos anos de 1980, o Movimento Muda Campos e o movimento das Mulheres Campistas.

⁵⁰ A autora nos informa que desde o início do século XX a cidade de Campos dos Goytacazes recebeu “projetos urbanísticos.” Em 1902, o projeto do engenheiro sanitário Saturnino Rodrigues de Brito com sobre valor da área central; Nos anos de 1940 inicia-se o fenômeno da expansão territorial com o prefeito Mário Motta e seu projeto de reforma urbana (Construção de dique, embelezamento da Avenida Beira Rio, etc...); Em 1944 o prefeito Salo Brand implanta o projeto urbanístico visando ordenar o processo de expansão da cidade (pavimentação, alarga ruas e cria novos pontos de centralidade); Entre 1950 e 1960 é intensificada a dualidade centro-periferia e inicia-se de fato os problemas sócio-espaciais; Em 1979, o prefeito Raul David Linhares com base no Plano de 1944, elabora o Plano de Desenvolvimento Urbanístico e Territorial de Campos; Em 1980: Campos encontrava-se no problemático processo de favelização.

4.2 O SURGIMENTO DO MOVIMENTO MUDA CAMPOS NO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO CAMPISTA NOS ANOS DE 1980.

De acordo com Cunha (1991, p. 23) o processo de construção da democracia seguiu um rumo tortuoso, com avanços e recuos. Principalmente no sentido da formação dos partidos, seus representantes e formas de organização. O MDB reunia forças políticas de oposição aos governos militares com novas normas, enquanto os estrategistas da sobrevivência do regime militar esperavam que com a volta dos exilados fossem aumentar os setores de oposição. Desta forma, o governo em 1979 promoveu a reforma da lei orgânica dos partidos políticos para que formassem novas agremiações e dividir forças, extinguindo tanto o MDB, quanto o ARENA.

O setor mais conservador do antigo MDB criou o Partido Popular- PP, tido pelos militares como a “oposição confiável”; o trabalhismo moderno e os setores que defendiam um confronto com o governo militar embora sem o apelo imediato às armas, criaram o Partido dos Trabalhadores-PT, os antigos trabalhistas, social democratas e outras correntes vinculadas a lideranças locais ou carismáticas alinharam-se no Partido Democrático Trabalhista- PDT e no Partido Trabalhista brasileiro – PTB. Apesar dessas defecções, o MDB se recompôs, acrescentando a palavra partido, então obrigatória por lei, antes da antiga sigla, tornando-se o PMDB. Manteve o caráter de frente oposicionista, alinhando liberais, comunistas e socialistas no propósito de derrotar eleitoralmente o regime militar (CUNHA, 1991, p. 24).

Os partidos supracitados tinham em Campos dos Goytacazes candidatos conhecidos por toda a população campista e exerciam uma polarização bem definida. Esta polarização, somada ao formato de governabilidade desses candidatos, foi uma mola propulsora para que surgissem movimentos na sociedade para que suas pautas estivessem na plataforma de governo desses candidatos e passassem a definir muitas vezes pautas de movimentos.

Soffiati (2003, p. 2) explica claramente a situação política partidária da Campos dos Goytacazes dos anos de 1980:

Em Campos, o prefeito eleito em 1982, José Carlos Vieira Barbosa (Zezé Barbosa), candidatou-se pelo PMDB. Exercendo até 1988 seu terceiro mandato, já havia sido eleito duas vezes antes, em 1966 e 1972, prefeito do Município pelo Arena. Seu indicado nas eleições de 1988, Jorge Renato Pereira Pinto, disputara com ele no pleito de 1982. E, então, postulava novamente o Executivo municipal concorrendo com outro adversário de Zezé Barbosa no pleito anterior, Rockfeller de Lima, concorria a tal cargo pela quarta vez, como candidato pelo Partido Frente Liberal (PFL).

O candidato que venceu o pleito das eleições de 1988, contra Jorge Renato (candidato indicado pelo Zezé Barbosa), contra Barbosa Lemos, contra Amaro

Gimenes e Rockefeller de Lima, foi Anthony William Matheus de Oliveira. Conhecido como Garotinho, um dos integrantes do movimento Muda Campos.

Uma leitura apressada de tais informações sobre as carreiras político-eleitorais de Rockefeller de Lima e Garotinho, poderia ter como resultado a constatação de que o resultado do pleito municipal de 1988 apenas fixava novos pontos do que, nos últimos anos anteriores àquele, caracterizava uma descensão e de uma ascensão “naturais” do primeiro e do último candidato, respectivamente. Neste sentido, a atuação de Garotinho como radialista poderia servir para vincular suas vitórias eleitorais a um período de significativa interferência da mídia na conquista de cargos políticos (SOFFIATI, 2003, p. 3).

Na figura 3, destaca-se o placar das eleições de 1988 e a vitória em números sobre políticos considerados tradicionais na cidade de Campos dos Goytacazes. Acrescenta-se a esta informação, um relato de um componente do Movimento Muda Campos (algumas reportagens nos jornais pesquisados referem-se a ações do movimento na campanha como Aliança Muda Campos⁵¹) ao jornal “Folha da manhã”, cuja matéria tinha o título: “Resultado sepulta figura do cacique”. O conteúdo da matéria traduz parte das expectativas por parte do jornal sobre o novo governo municipal:

A partir desta eleição, está sepultada a figura do cacique político para a abertura de um espaço do político progressista, com uma visão mais moderna de administrar um município... Ele ressaltou que o curral eleitoral também deixou de existir. Garotinho não é afilhado político de ninguém e não teve a sua campanha patrocinada por grupos econômicos. O que o levou a esta consagração nas urnas é a sua liderança. O povo acreditou nele (Folha da Manhã, 18 de novembro de 1988).



Figura 3 – Garotinho é o novo prefeito de Campos dos Goytacazes em 1989
Fonte: Monitor Campista, 18 de novembro de 1988, capa.

⁵¹ Foi a aliança formada durante a campanha ao pleito da prefeitura municipal entre os partidos PSB e o PDT. Membros do Movimento Social Muda Campos participaram da aliança.

Passos (2011) descreve rapidamente as eleições municipais de 1988 e a impressão e importância deixada pelo movimento Muda Campos durante todo o processo eleitoral. O autor aponta que o movimento agregou setores coligados insatisfeitos com o projeto monocultor açucareiro e suas alianças em torno de um bloco que ajudou eleger o Garotinho, formado por partidos políticos, sindicatos, profissionais liberais, movimentos sociais de esquerda e inclusive algumas elites agropecuárias descontentes com o cenário campista.

Porém Passos (2011) não define, por não ser objeto de sua pesquisa, o que o Movimento Muda Campos representou naquele momento para a política e de certa forma para a sociedade campista e suas consequências (benéficas ou não) ao conseguir imprimir muitas de suas pautas no governo municipal de 1988, pelo menos nos primeiros anos deste e suas marcas em décadas vindouras.

Desta forma, pelas entrevistas realizadas com três integrantes do Muda Campos, pode-se defini-lo como um movimento organizado, social, político e cultural, ocorrido no final da década de 1970, tendo seu ápice até a segunda metade da década de 1980 e declínio durante os anos de 1989 e 1990, já nos primeiros anos de mandato do então prefeito Garotinho, que conseguiu estabelecer uma convergência política das forças preestabelecidas contrapondo-se ao establishment da época.

O movimento tinha claros objetivos de interferir socialmente por um ativismo político aplicado nos diversos setores sociais, como no teatro amador, nos rádios, nos jornais, nas reuniões nos diferentes bairros, no contato com a população vislumbrando além da conscientização da realidade daquele momento, alcançar na política espaços para mudar o panorama da vida dos munícipes campistas através de suas pautas e lutas.

Deve-se alertar que o período de ápice do Movimento Muda Campos coincidiu com o período histórico da organização dos movimentos sociais no Brasil para uma maior participação na Assembleia Nacional Constituinte, e por consequência, na constituição de 1988. Ano em que um dos integrantes do Movimento Muda Campos foi eleito prefeito de Campos dos Goytacazes pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Talvez o leitor possa estar se indagando o porquê dessas associações. É simples. Os CQVs como forma representativa concreta de uma política de educação infantil foram oriundos de uma pauta do Movimento Muda Campos, pela preocupação com as mulheres e crianças moradoras dos bairros considerados na época distantes,

frutos da expansão urbana campista, já explicados em linhas acima e com uma íntima relação com projetos estaduais brizolistas.

Foi uma política adotada no nascimento da nova constituição. Antes deste período com a “velha política campista” não havia esse tipo de atendimento para crianças e mães / mulheres. Na época, com a eleição do Garotinho, acreditava-se que estava sendo inaugurada a “nova política campista”. Sendo ele um membro do Movimento Muda Campos, os outros membros e simpatizantes do movimento imaginavam que suas pautas, requerimentos e lutas estariam no plano governamental, inclusive perspectivas morais sobre alianças.

Portanto, o processo de redemocratização campista, o Movimento Muda Campos e o movimento das mulheres estavam vinculados aos CQVS e suas propostas de atuação.

Quanto aos três integrantes do Muda Campos, são nominados neste trabalho como Marcos (poeta, ator, escritor, assumiu vários cargos públicos inclusive deputado estadual), Pedro (arquiteto) e Daniel (Jornalista). São nomes fictícios utilizados com o intuito de preservar a identidade verdadeira dos mesmos. Para explicar e caracterizar o movimento são escritas algumas categorias para melhor compreensão de todo processo, desde o surgimento do movimento até a implantação das políticas de educação infantil na Campos de Goytacazes daquele período e a implantação dos CQVs.

Portanto, seguem as categorizações:

A- A formação e atuação dos seus integrantes:

A composição dos integrantes do Movimento Muda campos era diversificada, assim como suas atuações. Cada qual atuava em seus espaços e se encontravam para as reuniões. Havia médicos, advogados, jornalistas, arquitetos, professores, engenheiros, sindicalistas, comerciantes, alguns empresários e outros... alguns deles ex-liceístas envolvidos com as lutas e reivindicações estudantis. Marcos relata sua função desde o tempo do Liceu e sua preocupação com a conscientização da população:

Final da década de 70 ainda o país vivia sob o tacão da ditadura militar e eu comecei a fazer política efetivamente no movimento estudantil no Liceu. Como primeira medida nós reabrimos a LAICE (era o diretório secundarista do liceu) e iniciamos um processo de enfrentamento, guardando as proporções da nossa realidade microrregional contra o governo militar. Do movimento estudantil eu passei para movimento artístico e eu sou poeta e

nós escrevíamos para teatro e usávamos o método de Augusto Boal⁵² do teatro do oprimido, simulando situações no centro da cidade pra ver se conseguia despertar a consciência crítica da sociedade e éramos muito jovens 17, 18 anos ... (Campos dos Goytacazes, 21 de agosto de 2019).

Pedro complementa o discurso de Marcos acrescentando outros sujeitos que participaram direta ou indiretamente do movimento Muda Campos, atuantes na sociedade campista nas diversas áreas e que contribuíram de alguma forma para o “corpo” do movimento:

Aí começa de fato o trajeto político desse grupo que era um grupo de... “po”, garotos de 27 anos tendo essa grande ambição de mudar o modelo que vinha sendo construído há 400 anos nessa cidade... evidente que existiam outras pessoas que a gente se referenciava... Gente que já vinha de uma luta contra a ditadura. O professor Magalhães, o Professor Hélio Coelho, aí nós já tínhamos aqui o Aristides Soffiati fazendo um trabalho excepcional, o Zé Luiz Viana ... da UFF.... Então essa rapaziada já havia começado a construir um caminho, entende? Então nós aproveitamos essa “picada” que estes vanguardistas tinham aberto, o Oswaldo Peixoto, o poeta, a Ana Maria Nascimento que era então advogada dos trabalhadores rurais, hoje ela é juíza trabalhista, então era essa nossa base (Campos dos Goytacazes, 24 de agosto de 2019).

Daniel potencializa o momento histórico nacional que naquele momento viviam e de certa forma alavancou o movimento em nível local. Ele é jornalista e esteve desde o início com o grupo.

Nós começamos com a nova república... Tancredo eleito... aquela ânsia de mudar né... aquele comentário que teria uma nova constituição... com debates e tudo mais. Nós nunca tínhamos visto aquilo antes. Entende? Então começou a juntar diversas pessoas da sociedade campista insatisfeita com a política municipal existente naquela época, setores da esquerda, associações de moradores de Campos... todo mundo participava das reuniões, debatendo o que queriam de melhor para Campos e foi crescendo e crescendo... As pessoas queriam ir pra lá... falar (Campos dos Goytacazes, 16 de setembro de 2019).

B- Local das reuniões:

Daniel explica que não havia um local, uma sede para as reuniões. Estas ocorriam semanalmente ou de 15 em 15 dias em salas de sindicatos, salas de associações de bairros distintos, casas dos integrantes, praças... em uma reunião já

⁵² Augusto Boal, de acordo com sua página oficial, foi um dramaturgo que contribuiu para a criação de um teatro genuinamente brasileiro e latino americano. Com a técnica do Teatro do oprimido, tinha a preocupação de criar uma linguagem que pudesse traduzir a realidade do seu país. Nos seus trabalhos eram marcados pelo espírito investigativo e preocupações políticas, portanto utilizava o teatro como respostas às questões sociais, como meio de analisar conflitos e apresentar alternativas. www.augustoboal.com.br acesso em 26/12/2019

era agendada a outra. Muitas vezes a comunicação das reuniões era realizada pelos jornais, que acompanhavam de perto as ações do movimento.

Na imagem abaixo é confirmada a informação trazida por Daniel sobre o local das reuniões, na ocasião iria ocorrer no Clube dos Diretores Lojistas, às 20h do dia 12 de abril de 1988, com a presença, entre outros, do médico Adilson Sarmet Moreira (membro do Movimento Muda Campos), o médico Luís Carlos Sell (um dos líderes do movimento), Murilo Dieguez, e lideranças comunitárias da FAMAC – Federação das Associações de Moradores e Amigos de Campos.

Observe a figura 4 advinda do jornal indicado abaixo:



Figura 4 - “Movimento Muda Campos debate suas propostas”
Fonte: Jornal Folha da Manhã, 12 de abril de 1988, pg.02

O movimento foi crescendo e de acordo com os integrantes entrevistados foi necessário escolher entre eles um representante para a disputa na política, alguém que representasse o grupo nos partidos. Alguns membros também trouxeram para a cena campista o Partido dos Trabalhadores, fundando, portanto, este partido em Campos dos Goytacazes.

C- Fundação do Partido dos Trabalhadores em Campos dos Goytacazes e a escolha de um representante do grupo na política:

Marcos explica uma relação entre o movimento Muda Campos e o Partido dos Trabalhadores que diretamente influenciaria na política de Campos dos Goytacazes,

a tentativa do movimento ter seu representante na câmara dos vereadores de Campos dos Goytacazes em 1982 pela legenda PT e a vitória do pleito municipal em 1988⁵³ pelo Garotinho.

Nós fomos fundadores do PT aqui em Campos e passamos para o movimento sindical porque aí, então, eu já estava trabalhando em rádio. Sou radialista há 30 anos e passamos pro movimento sindical e do movimento sindical pro movimento partidário. O movimento partidário foi o vazadouro desse movimento já no início da década de 1980, foi o movimento político chamado Muda Campos. Esse movimento político é um marco regulatório, ele marca o fim da política coronelista e personalista decadente econômica do município de Campos e abre um novo período político porque nós tínhamos em Campos a indústria açucareira que ditava a economia e por conseguinte ditava política, né? Os usineiros eram a elite política econômica do município, nós tínhamos a igreja católica tradicionalista fortíssima, um dos maiores nomes da igreja tradicionalista foi Dom Lefebvre e Dom Castro Mayer⁵⁴ que foi o bispo de Campos, o berço da TFP (Movimento Tradição Família e Propriedade), que era uma organização da igreja católica com ativismo anticomunista ferrenho, intolerante. Nós tínhamos os governantes da época que se revezavam entre o Zezé Barbosa e Rockefeller de Lima. Então o Movimento Muda Campos, com a figura de maior projeção porque já era um ativista político sindical de rádio e de teatro do nosso grupo, era Anthony Garotinho. Nós, o movimento, ajudamos a elegê-lo deputado estadual em 1986. Mas antes, em 1982, ele foi candidato a vereador de Campos dos Goytacazes. Perdeu pelo PT; o voto era vinculado, você tinha que votar a vereador, a presidente da república no mesmo partido. Ele fez uma votação muito expressiva, mas não se elegeu em 1982. Foi candidato a deputado estadual em 1986, se elegeu. Foi a maior votação no município, e ele eleito deputado estadual, e nós organizados em partido político e em movimento... conseguimos fazer uma convergência política das forças contrapunho ao establishment. Aí nós fomos com o Movimento Muda Campos, lançamos Garotinho a candidato a prefeito, ele se elege e a política de Campos tem uma nova fase, que é a fase do Muda Campos (Campos dos Goytacazes, 21 de agosto de 2019).

Pedro demonstra em seu discurso a proximidade com a escolha do representante para o pleito municipal de 1988, as cenas típicas de uma infância campista de classe média e a construção de laços até a vida adulta com seus futuros parceiros de movimento social. Relembra e reforça o esvaziamento rural provocado pelo declínio das usinas:

⁵³ De acordo com Soffiati (2013) após a não eleição à câmara dos vereadores de Campos dos Goytacazes pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 1982, Garotinho abandonou a legenda e ingressando no PDT elegeu-se a deputado estadual em 1986, com quarenta e três mil votos.

⁵⁴ Mérida (2016), explica sobre o concílio Vaticano II que gerou na igreja diferentes interpretações entre dois grupos: - O grupo progressista que entenderam o concílio como sendo o início de uma nova igreja e - O grupo dos ultramontanos que interpretaram e interpretam o concílio como uma manobra progressista para a autodestruição da igreja, teve como representantes o Monsenhor Marcel Lefebvre e em Campos o Dom Antônio de Castro Mayer. Ambos militaram para a conservação de catecismo de Trento. Em Campos dos Goytacazes houve resistência e luta pela conservação da igreja católica tradicional resistindo até os dias atuais em total comunhão com Roma através da Administração Apostólica Pessoal São João Maria Vianney.

Francine, eu sou de uma geração, a geração do Marcos, do Anthony Matheus, era uma geração que tinha uma perspectiva de transformar, uma ambição de transformar ... Eu os conheci quando voltei para Campos. Na verdade, eu conhecia o Garotinho desde a infância, a gente convivia. Aos oito anos a gente já convivia, no antigo Saldanha da Gama, hoje onde é o Campos Shopping, então a gente já se conhece há muitos anos. Se hoje ainda Campos tem uma sociedade conservadora, imagine naquele momento. Era o fim do ciclo sucroalcooleiro que começou a sua decadência aqui em Campos no período, na década de 70, junto com o período da metropolização. Então houve um total esvaziamento da região rural. Estou desenhando um pouco esse momento histórico para você compreender como é que era a cabeça nossa... E o Garotinho acabou sendo uma espécie, da ponta do aríete ... desse movimento, incorporando todas essas ideias e políticas, ele veio como deputado estadual, ganha... E logo depois a gente organizado ali no Movimento Muda Campos, veio a campanha pra prefeito e nós montamos uma estratégia absurdamente bem feita, porque não era uma eleição de dois turnos. Seguramente se fosse uma eleição de dois turnos não lograríamos êxito em assumir a prefeitura de Campos” (Campos dos Goytacazes 24 de agosto de 2019).

Abaixo a figura da reportagem sobre uma reunião do Muda Campos com o objetivo de elaborar um plano de ação para influenciar nas decisões municipais.



Figura 5 – Reunião do Movimento Muda Campos
Fonte: Monitor Campista, 12 de abril de 1988, edição 82, pg.03

Daniel também concorda com Marcos e Pedro sobre a escolha e indicação do Garotinho para pleitear eleições e representar de certa forma o movimento. Porém, não como um integrante que esteve desde o início, mas como uma figura que já tinha seu espaço⁵⁵ na sociedade e com o crescimento do movimento se juntou assim como outros, mas conseguiu se destacar:

Até que decidimos pensar nas eleições para prefeito... pensamos na estrutura partidária, discutíamos em conjunto... até que Garotinho começa a participar das reuniões. Já era uma figura conhecidíssima na cidade, e então em grupo

⁵⁵ Essa informação é confirmada na pesquisa de Soffiati (2013), onde o autor escreve uma pequena biografia da vida pública do Garotinho iniciada aos 16 anos incompletos como narrador de partidas de futebol da Rádio Cultura, intensa participação no teatro amador, criou agremiações de artistas locais, radialista e outros...

decidimos apoiar a candidatura dele para prefeito e para vice-prefeito o Adilson Sarmet, um cara muito ativo dentro do Movimento. De fato, foi eleito, uma festa na cidade e todos tínhamos uma ânsia de mudança... de início muitas políticas sociais foram implantadas, os CQVs sem dúvida foi uma delas, uma grande sacada... (Campos dos Goytacazes, 16 de setembro de 2019).

Pode-se adequar o Movimento Muda Campos ao conceito de sistema político proposto por Dias (2013, p. 14), que considera:

O sistema político dá conta de uma realidade política diversificada. Desde o advento do estado moderno até os dias atuais, apareceram novos atores políticos não estatais, que jogam um papel fundamental na arena política, como os partidos, sindicatos, movimentos sociais e outros grupos de pressão.

Com a vitória do Garotinho no pleito de 1988, o Movimento Muda Campos e seus sujeitos também se incluíram na vitória. Uma vez que acreditavam veemente que as propostas de mudança não os transformariam em uma elite social, econômica e política que exerceria tão quanto ao outro grupo uma base para poderes estabelecidos. Com novos formatos, é fato. Mas com ideologias com significativa influência na sociedade, como foi verificado ao longo dos anos posteriores.

4.3 O MOVIMENTO MUDA CAMPOS, SUA PARTICIPAÇÃO E INFLUÊNCIAS NAS PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alguns integrantes do movimento receberam cargos⁵⁶ durante o governo do então prefeito Garotinho. Observa-se que, obviamente, além das relações estabelecidas durante os anos do movimento social, de campanha, os componentes como já descrito em linhas acima tinham formação em áreas diversas. Além de experiências em seus trabalhos, o que contribuiu diretamente para a implementação das propostas de projetos desde a campanha para o pleito municipal.

Das três pessoas entrevistadas, Marcos foi secretário de algumas áreas específicas, Pedro também, Daniel não quis exercer nenhuma função, apesar de receber ofertas para colaborar. E o Adilson Sarmet (membro do movimento) foi vice-

⁵⁶ Alguns nomes conhecidos na Campos dos Goytacazes dos anos de 1980 assumiram secretarias: Secretaria Municipal de Agricultura: Pacceli Sarmet; Secretaria Municipal de Serviço Público: Geraldo Roberto Siqueira de Souza; Secretaria Municipal de Fazenda: Roberto Cretton; Secretaria Municipal de obras: Augusto Siqueira; Secretaria Municipal de Planejamento: Ranulfo Vidigal; Secretaria Municipal de Transportes: Alberto Henrique Ribeiro; Secretaria de Governo: Hélio Coelho; Secretaria Municipal de Educação: Elizabeth Couto; Secretaria Municipal de Saúde: Edson Batista; Secretaria Municipal de Administração: Ana Lúcia Boynard; Secretaria Municipal de Promoção Social: Marinalda Benjamim;

prefeito. Ao assumirem cargos no governo foi viabilizado realizar alguns projetos que imprimiram e deram continuidade à aliança firmada durante o Movimento Muda Campos enquanto movimento social.

Em um documento de propaganda intitulado “Garotinho na cabeça, Campos vai Mudar⁵⁷” distribuído para a população campista no ano de 1988, com as principais intenções de projetos do programa de governo municipal, as propostas do programa de educação se aproximavam com as propostas requeridas pelos diversos grupos e movimentos serem contempladas na constituição, e com as propostas de educação do governo do estado. Em destaque a escola integral, pré-escolas e creches.

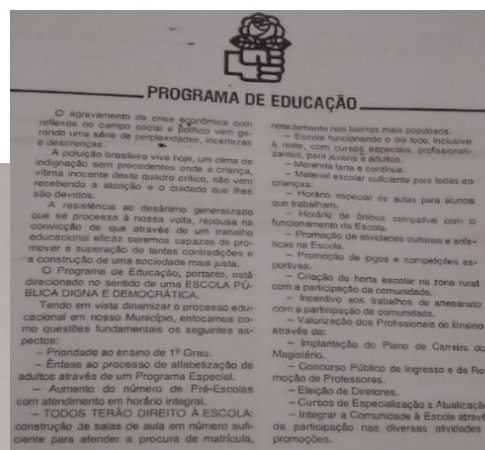


Figura 6 – Capa de material de propaganda de campanha Política do PDT em 1988.
Fonte: Material de divulgação de campanha

d) LONGO PRAZO: escolha criteriosa de projetos sociais, abrindo espaços à participação de todos os cidadãos.

3 - Treinamento de pessoal para o trabalho de orientação e organização de creches, campanhas comunitárias, associação de moradores, entidades estudantis e as de amparo à velhice;

4 - Criação de “creches-lares” nos bairros periféricos da cidade, com possível aproveitamento profissional de pessoas residentes nessas bairros;



Figuras 7 – Programa de Educação na campanha do PDT em 1988
Fonte: Material de divulgação de campanha

Ao analisar estas propostas percebe-se não só o caráter educativo realizado nas escolas, como local apropriado para a função. A tentativa era ampliar a função da escola. Para tal feito, o processo pedagógico adotado estava envolvido com a promoção social, com o envolvimento da comunidade, nos bairros, nas periferias.

⁵⁷ Relação com o Movimento Muda Campos. Uma vez que ao almejar ganhar o pleito eleitoral era imperativo afirmar a mudança.

Assim, ao assumir a prefeitura, as propostas de educação integral mantiveram-se no governo e foram viabilizadas estratégias para a sua implantação.

Observem os discursos respectivamente da secretária municipal de promoção social, Marinalva Benjamim, e da secretária de educação Elizabeth Couto, em uma reportagem que fazia uma análise de seis meses de governo do Garotinho:

Problemas de ordem social é o que não faltam em Campos, por isso essa secretaria atuou intensamente no sentido de atingir os aspectos considerados de maior urgência, como a criança sem assistência através de programa de creches, e outras ações comunitárias (Jornal Folha da Manhã, 02 de julho de 1989, p 06).

Para ela o saldo desse primeiro período de governo foi também positivo, pretendendo dar continuidade à política de prioridade para a criança com a participação dos pais, e dando condições para que os professores municipais estejam sempre atualizados ... (Jornal Folha da Manhã, 02 de julho de 1989, p 06).

Seria uma proposta nova delegar a responsabilidade de creches a uma secretaria de promoção social? A de ter escola municipal integral?

Para a situação das políticas públicas de educação infantil de Campos dos Goytacazes, sim. Ter uma escola municipal de tempo integral era inovador e inédito. Portanto seria a chegada da “mudança” prometida e almejada.

Em entrevista, uma ex-secretária de educação do prefeito Zezé Barbosa, aqui nominada de Helena, esclarece o panorama da educação infantil campista antes de 1989:

Quando era secretária de educação não tínhamos tanto recurso financeiro assim... tínhamos acho 12 ou 15 jardins de infância do município e cento e poucas escolas. Era um outro momento... mas tinha um grupo na secretaria de educação responsável pela educação infantil, que nem era chamada assim, eram os jardins... Mas creche, creche... a quantidade como no governo que sucedeu o Zezé Barbosa, não tinha não (campos dos Goytacazes, 12 de junho de 2019).

Justamente os poucos jardins de infância e quase a ausência de creches⁵⁸ municipais formaram o corpus de reivindicações do Movimento Muda Campos, que

⁵⁸ Em pesquisa realizada na secretaria municipal de educação junto à coordenação de educação infantil, foi detectada a ausência de um arquivo educacional municipal para que pudesse mensurar o quantitativo de creches no município de Campos durante a década de 1980, assim como as instruções pedagógicas. Porém, em pesquisas no Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho nos periódicos fluminenses do período, são encontrados alguns registros de matérias que descrevem convênios da prefeitura municipal com LBA e um projeto de atendimento à infância chamado RECRIANÇA. Há também no período, participação de entidades como Lions, FUNABEM no envio de recursos a uma creche chamada Menino Jesus, criada e instalada pelo Lions Club de Campos (Matéria do Jornal Monitor Campista do dia 17 de novembro de 1987, página 7, ano 153, nº 263).

ao debaterem temas em suas reuniões e ao ouvir as pessoas que passaram a participar, compreenderam que a educação das crianças menores de sete anos necessitava de atenção. E a partir disso, faziam sérias críticas às políticas públicas desenvolvidas pelo município até então. Atente-se para a entrevista de Marcos:

Era um município, o maior município do estado do Rio de Janeiro, da região, mas um município que repetia a prática administrativa dos municípios do interior... o prefeito fazia pracinha... pintava o meio fio... calçava rua... essa era política pública, não havia política pública consistente de saúde de educação... pra você ter ideia, Campos só tinha uma Creche que era da LBA, que funcionava perto do quartel, em Guarus, em 1988... única creche, próximo ao 56 BPM (Campos dos Goytacazes, 21 de agosto de 2019).

Porém, a educação integral, desde a creche, não era uma proposta de política pública inédita. A tentativa de unir saúde, promoção social e educação integral naquele período estava sendo realizada em outros locais e no estado do Rio de Janeiro pelo governo de Brizola e ações de Darcy Ribeiro, como já descrito no terceiro capítulo.

Na cidade de Campos dos Goytacazes já havia o exemplo de um espaço destinado à prática desse tipo de educação, traduzido naquele momento na forma dos CIEPs. Um dos primeiros a ser inaugurados na cidade foi o CIEP localizado na Lapa. Além disso, na época, Brizola⁵⁹ pertencia à legenda PDT, e visitou Campos e região em diversas ocasiões para participar nas campanhas de seus aliados do norte e noroeste fluminense. O Movimento Muda Campos também teve contato, portanto, com suas ideias.

Então, nós já éramos desta época do PDT, partido do Brizola, o Brizola, instituiu o Darcy Ribeiro... o programa dos CIEPs, que é a escola de tempo integral (Marcos, membro do Muda Campos, Campos dos Goytacazes, 21 de agosto de 2019.)

Fran, as ideias que circulavam pra gente aqui era essa aí... a educação como caminho certo... entende? Do professor Darcy, do Brizola... os caras pensaram... a gente ia vendo... ouvindo. Era a esperança pra aquelas crianças que moravam longe, pra suas mães, família... (Daniel, Membro do Muda Campos) (Campos dos Goytacazes, 16 de setembro de 2019).

⁵⁹ Na ocasião em 1989 Garotinho era presidente nacional da juventude socialista do PDT e escolhido por Brizola para a coordenação da campanha dele na região norte e noroeste do estado do Rio de Janeiro à presidência da república.



Figura 8 – Apoio do prefeito de campos a Brizola

Fonte: Jornal Folha da Manhã, 14 de outubro de 1989, capa.

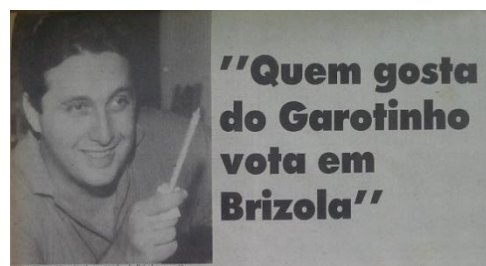


Figura 9 – Apoio do prefeito de campos a Brizola

Fonte: Jornal Folha da Manhã, 12 a 18 de outubro de 1989, página 06.

Desta forma, a aproximação das ideias do governo do estado do Rio de Janeiro pedetista e suas propostas de políticas para a educação pode ter influenciado diretamente as propostas de educação municipal no final da década de 1980 com projeções para a década de 1990, com atenção a políticas de educação infantil.

Além disso, havia uma outra situação que impulsionava a atenção para com as crianças no município, assim como em todo Brasil. O movimento das mulheres durante toda a década de 1980 solicitava em suas pautas creches e jardins de infância como direito da mulher e da criança.

Em Campos dos Goytacazes, além do êxodo rural, o surgimento de bairros sem infraestrutura, havia a questão das mulheres que trabalhavam nas lavouras de cana de açúcar, nas usinas. Da mulher que veio para a cidade e teve que encontrar formas de subsistência para si e para seus filhos.

É reafirmado, mais uma vez que, ao se tratar de políticas de educação infantil, implicitamente trata-se também de uma política de alcance para as mulheres, ou, de uma política de alcance do cuidador dessas crianças menores de 6 anos.

Em um breve rastreamento de pesquisas realizadas em monografias, nas dissertações e teses com atenção aos trabalhos de autoria de Freitas (2011), Smirdele (2009), Passos (2011), Mesquita (2012) sobre o declínio do setor sucroalcooleiro na região e com o objetivo de encontrar discussões sobre gênero envolvidos neste setor, não foi encontrado até o momento de fechamento de escrita desta pesquisa, algum estudo que relacione o trabalho das mulheres no setor e suas consequências

ocasionadas a elas no advento do declínio das usinas. E tampouco sobre a situação dos menores⁶⁰ que porventura trabalhavam nas lavouras.

Porém, eram situações corriqueiras, reais, percebidas pelas diversas pessoas, em específico os profissionais de educação. Abaixo parte da entrevista de duas professoras que contribuíram para a elucidação da situação das mães que trabalhavam nas lavouras de cana de açúcar e tinham filhos pequenos e ausência de locais apropriados públicos, para que deixassem seus filhos, enquanto realizavam suas atividades. Ambas com extensa experiência na educação infantil. Elza, 75 anos, lecionou e aposentou-se trabalhando em um jardim de infância tradicional da cidade, a Escola Estadual Mariana Barreto e na Escola Estadual José Francisco Salles em Ururaí. Mas antes teve uma experiência no início dos anos de 1980 em uma creche⁶¹ localizada em Guarus, na rua do exército e em uma escola rural (não existente mais), a qual ela denomina de Escola Isolada da Fazenda Floresta.⁶²

Eles⁶³ tinham que fazer alguma coisa... na creche em Guarus eu não aguentei ficar lá, era muita criança, muita mãe procurava... não tinha vaga. Cada dia chegava uma família diferente... Mas você Francine está preocupadinha com as crianças aqui da cidade, né? Aqui ainda estava bom. Lá na fazenda Floresta eu e minha cunhada passamos por momentos complicados no finalzinho dos anos de 1970 e oitenta e poucos. As salas eram multisseriadas, mas perdi a conta das vezes que ficamos na sala com bebês de 1, 2 anos... fazer o que? Não só a gente, outras colegas espalhadas por esses lugarejos aí...A preocupação era ensinar a ler, fazer conta..., mas as coisas estavam mudando, pra mulher, pra criança. A mãe ia para o corte de cana com a criança? Hein (Campos dos Goytacazes, 08 de julho de 2019)?

Em um outro momento da entrevista, Elza faz um comparativo entre os locais que lecionou e percebe-se a dicotomia sempre presente na educação infantil entre creche e jardim de infância associada à necessidade de quem os matriculava:

Quando estive lecionando em Ururaí, sempre na educação infantil e C.A, lá eu via também crianças filhos de mães que trabalhavam na usina e no corte de cana..., mas quando fui pro Jardim de Infância no Mariana, era algumas só... a grande maioria não. As mulheres iam buscar seus filhos, iam nas

⁶⁰ Durante o primeiro governo de Garotinho, foi inaugurada a Fundação Municipal do Menor, instalada no Patronato São José, com atendimento de 400 menores carentes em um plano de assistência que consistia em oferecimento de creche, granja para a produção de aves e ovos e uma fábrica de vassouras. Os menores teriam participação nos lucros sobre as vendas. O Roberto Henriques era presidente da fundação (Monitor Campista, 09 de março de 1990, página 07).

⁶¹ Muito provavelmente a creche citada por Marcos em sua entrevista, foi municipalizada posteriormente, porém, não foi localizada os documentos, fotografias ou ainda matérias nos periódicos fluminenses sobre esta unidade de educação infantil. Os relatos oferecem similaridade de características de localização, de estrutura física e pedagógicas.

⁶² Segundo relato da entrevistada era uma escola localizada entre Martins Lajes e Barcelos. Local de uma das Usinas mais produtivas, a Usina Barcelos.

⁶³ Eles: O Governo municipal, as lideranças municipais.

reuniões de pais, participavam de festinhas... é estranho porque é mesma cidade... queria que você percebesse Francine o que eu estou te falando. Elas não reclamavam que era meio período Em Ururá sim (Campos dos Goytacazes, 08 de julho de 2019).

Clara, 63 anos, pedagoga, sempre atuante também na educação infantil, aposentou na rede com 28 anos de profissão. Desses 28 anos, 25 anos esteve envolvida com direção escolar e posteriormente com a direção de um dos CQVs da Zona Rural. Sua entrevista contribui sobre a situação feminina que trabalhava nas lavouras, tinha filhos de diferentes idades, os mais velhos também já estavam trabalhando ou já tinham migrado para o centro, ou para outra localização e não tinha com quem deixar os filhos mais novos.

O prefeito atendeu⁶⁴ porque as mulheres abriam um buraco no chão, colocavam palha de cana, bambu, lençol, acho... e colocavam o bebê na sombra, lá mesmo, no canavial. Enquanto elas estavam trabalhando. Já pensou em deixar um recém-nascido na poeira? Exposto a cobra, inseto? Não havia onde deixar... não existia um lugar... não havia creches aqui em Campos, aqui então... pense nisso! Não era nada fácil... sempre havia problemas com picadas de cobras, desnutrição... (Campos dos Goytacazes, 09 de junho de 2019).

Clara complementa sua entrevista descrevendo as mudanças percebidas por ela, que já era uma profissional de carreira, quando a equipe de profissionais assumiu a educação infantil e projetou formas de lidar com as questões pertinentes à etapa educacional:

Com todas as críticas ... as ideias, os secretários do primeiro governo Garotinho para a educação infantil eram bons. Havia uma equipe para isso. Na minha experiência como diretora eu não tinha visto aquilo. Mudou a situação para as crianças e para a mãe delas também, para as famílias. Aumentou o número de vagas, o atendimento, expandiu ... Tinha uma equipe boa, sabe? Queriam trabalhar... (Campos dos Goytacazes, 09 de junho de 2019).

Reforça-se, contudo, que o Movimento Muda Campos tinha outras pautas, não tratadas pela atenção deste trabalho à educação infantil. Mas não foi o único movimento a requerer mudanças na década de 1980 em Campos dos Goytacazes. O movimento das Mulheres de certa forma também influenciou ideias e posturas por parte do governo municipal no que tange aos projetos para a educação infantil e para a própria mulher.

⁶⁴ O CQV em questão foi um dos últimos a serem construídos. Foi feita uma solicitação do presidente da associação dos moradores e sua secretária ao prefeito Garotinho.

Além disso, o Movimento Muda Campos, seus componentes, faziam por excelência leituras de requisições dos diversos segmentos sociais da Campos daquele período, e considerando o espaço temporal em que os movimentos ocorreram (os das Mulheres e o Muda Campos), praticamente o mesmo, pode-se inferir que juntamente com os acontecimentos nacionais em torno das políticas públicas para as mulheres, em torno das discussões de gênero, pode sim ter influenciado nas políticas de educação infantil municipal.

Assim sendo, antes de iniciar com o surgimento dos CQVs, será descrito movimento de mulheres campistas da década de 1980.

4.4 O MOVIMENTO FEMININO E FEMINISTA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1980 E SUA POSSÍVEL INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao pesquisar sobre a existência das possíveis creches em Campos dos Goytacazes nos jornais Monitor Campista e Folha da Manhã, no período compreendido entre 1985 a 1988, foram observados nas notícias destaque para a organização das mulheres em três movimentos de maior proporção: o Centro de Estudos da Mulher; a Associação da Mulher Campista e o Conselho da Mulher Campista.

Esclarece-se ao leitor, que de acordo com as pesquisas realizadas, esses movimentos não necessariamente têm ligações de funcionalidade, ou interdependência, mas são encontrados e observados, nos três, apoios de movimentos menores que fizeram interseções no requerimento de suas pautas junto às autoridades.

O primeiro identificado foi o Centro de Estudos da Mulher, que de acordo com o jornal Monitor Campista de 07 de fevereiro de 1985, foi criado em 1984, inicialmente como um tímido núcleo de mulheres que se preocupavam com as questões da violência contra a mulher. Situava-se no Palácio da cultura, na sala 09. Porém, avançaram em alguns aspectos. A presidente na época era a Rita Célia Torreão, uma socióloga que na matéria estava divulgando um evento do Centro e convidando as mulheres para participar de um curso de Introdução à Filosofia que já havia sido iniciado em janeiro.

Este evento recebeu a militante feminista Milze Gomes de Souza, no Palácio da Cultura, para a apresentação da sua experiência frente à entidade feminista carioca chamada “SOS Mulher”. Esta entidade, segundo consta na fonte, prestava assistência de socorro a mulheres vítimas de violência. A palestrante também apresentou dados do seu estudo intitulado “Estupro feminino no Brasil”.

O tema do evento convergiu com as diversas matérias sobre a violência sofrida pelas mulheres campistas no período pesquisado. Logo nas primeiras páginas dos jornais são encontrados os casos de assassinatos de mulheres pelos maridos que não aceitavam a separação, ciúmes e outros motivos. Essas matérias são presentes em considerável proporção até 1987.

O Centro de Estudos da Mulher promovia também encaminhamentos para o trabalho e para o desenvolvimento nos estudos. Na matéria de 10 de fevereiro de 1985, na página 04, do Jornal Monitor Campista, intitulada “ONU oferece vagas para Pesquisadores em Campos”, o tema da pesquisa era: “Grupo doméstico Gênero e Idade”. O local para as inscrições foi na sede do Centro e os requisitos eram: Ser mulher, ter 25 anos, segundo grau completo ou nível superior e ter alguma experiência com pesquisa para aplicar 2 questionários por dia na localidade de Ururáí. O salário oferecido pelas Nações Unidas seria quinze mil cruzeiros. O questionário pesquisava sobre história de vida e familiar da população feminina de Ururáí, a responsável foi a professora Neuma Aguiar.

Um dos pontos altos foi a comemoração do dia das mulheres do ano de 1985 promovida pelo Centro de Estudos da Mulher. A programação realizada foi divulgada pelos dois jornais. Com maior destaque na data do dia 02 de março de 1985. Rita Célia Torreão explicou aos jornais que, naquele ano, a comemoração teria duplo caráter: 1 - pelo dia Internacional da Mulher; 2 - Pela Comemoração da década da Mulher, decretada pela ONU em 1975 e para lembrar as mulheres campistas da avaliação que iria ocorrer em Nairobi. As mulheres na reunião no Centro decidiram levar lençóis e roupas com baldes, água e sabão, panfletos, cartazes ao ato público às 16 horas do dia 8 de março, para ocupar o espaço e ter o direito de conversar tranquilamente no antigo Boulevard, como faziam os homens. Mas as mulheres também deveriam participar da programação cultural durante a semana. Em resumo: Exibição de filmes no Palácio da Cultura, apresentação de peças no Teatro de Bolso, Debate sobre o problema da mulher com a Deputada Lúcia Arruda do PT e Sambão no Ururau da Lapa.

Durante os anos de 1986 e 1987, o Centro de Estudos da Mulher esteve presente em diversas matérias nos jornais pesquisados com diversificadas atuações. Essas atuações estavam sempre voltadas para mulher, seja no aspecto da educação, formação, debates, encaminhamento para trabalho ou no apoio mútuo nas diferentes situações apresentadas pela vida. São presentes as ações do Centro nas matérias de atropelamentos de “menores” por caminhão de cana, das mulheres nas lavouras, denúncias de violência e outros.

Porém, na segunda metade do ano de 1987, as mulheres nos seus movimentos solicitavam apoio jurídico e formalização em suas ações. Desta forma são identificados nas matérias grupos femininos como “Palavra de Mulher”, “Movimento Antiviolaência”, entre outros, que se faziam presentes em ações menores e apoio a Associações, ou ainda na formação de uma Associação, que as ajudassem sem oneração nos casos de divórcio, violência, moradia, alimentação, creches e preconceito no trabalho.

No caso, uma associação que se destacou, foi a Associação da Mulher Campista, que de acordo com o Jornal Folha da Manhã, do dia 08 de março de 1988, estava recém-criada como foi explicado na matéria intitulada “Semana da Mulher debaterá câncer e as prevenções”. Nesta associação, elas já tinham apoio do Conselho Estadual de Mulheres, do Conselho Estadual dos Professores, do Conselho Regional de assistentes Sociais, da Federação das Mulheres Fluminenses, do SESI, da Federação das Associações de Moradores e Amigos de Campos- FAMAC, do diretor da Escola Técnica Luciano D’Angelo, LBA e outros... Uma de suas líderes chamava-se Solange Reis e ressaltava na matéria que a Associação não se posicionava contra os homens, mas sim respaldava a luta da mulher na sua condição pessoal.

Foram encontradas algumas características na matéria sobre a Associação. Estavam presentes por volta de 600 mulheres para a apresentação do estatuto, e um dos pedidos era a formação de um conselho, um órgão com assistência jurídica para que as mulheres acompanhassem os requerimentos e resoluções da associação.

Em seguimento das notícias, verifica-se que as mulheres avançaram e ganharam a assistência jurídica para suas pautas. No mesmo jornal em 21 de abril de 1988, na página 05, tem em destaque a matéria “Mulheres em Campos ganham assistência”. Esta conquista foi por meio de um convênio firmado com a LBA e entidades de apoio da sociedade de Campos. A LBA cedeu recursos humanos e

instalações, que na época funcionava em duas salas na Avenida Alberto Torres, próximo ao fórum Nilo Peçanha. Na ocasião, a superintendente da LBA assinou também um compromisso de apoio nutricional para as mulheres que precisassem e encaminhamento ao trabalho. Assim, por meio da Associação da Mulher, Campos dos Goytacazes, a modelo do estado (no Conselho Estadual das Mulheres) teve também seu Conselho da mulher.

Portanto, percebe-se a união dos trabalhos da Associação da Mulher e do Conselho da Mulher na busca da consolidação das lutas dos movimentos das mulheres. Os objetivos naquele momento eram levar os requerimentos das mulheres campistas ao governador Moreira Franco, implantação de políticas de ação integrada para a conscientização da mulher campista nas escolas, ampliação da rede de creches campistas entendida como um direito da criança (através de remanejamento de funcionários do Estado para esta função), articulação do estado com a iniciativa privada para estimular e construir várias unidades de creches.

Conforme consta no jornal Folha da Manhã, no dia 25 de abril de 1988, na capa e na página 2, na inauguração das salas da Associação da Mulher foi relatado o apoio das assistentes sociais cadastradas da LBA, o apoio da Faculdade de Direito de Campos com o oferecimento de ensino, pesquisa e estágio de seus alunos no Conselho e na Associação. O procurador geral da LBA, Carlos Tinoco lembrou sobre os problemas causados na entressafra da cana de açúcar e os problemas sociais causados na vida mulher, desde a fome, a miséria, a deficiência na saúde da mulher e de seus filhos. Ele disse que a equipe deveria estar atenta a esses problemas. O prefeito José Carlos Barbosa prestou apoio do seu gabinete na Villa Maria.

Segundo a Folha da Manhã em 1º maio de 1988, na página 02, a Associação das Mulheres elegeu Solange Reis, uma assistente social para a presidência da associação. Ao assumir, ela afirmou que representaria as mulheres fluminenses, as faveladas, negras, cortadoras de cana, domésticas, mães solteiras, professoras e todas as categorias que as mulheres representavam. Uma das primeiras ações, seria levar a discussão da construção de creches nos bairros e a mobilização para a participação nos dias 2 e 3 de julho da fundação da Confederação das Mulheres do Brasil visando o apoio e fortalecimento das 27 mulheres que participaram da constituinte e apoio à única mulher que chegou no ministério, a Esther Figueiredo.

São identificadas muitas entidades que participaram e apoiaram o movimento feminino durante o período de instalação e concretização da Associação, como a

FAMAC, o movimento de mães da LBA, as representantes do serviço assistencial do Hospital Henrique Roxo, Associação das Bancárias, Diretora da Associação de moradores do Parque São Matheus, Neucy Carvalho; Diretora da Escola de Serviço Social, Lúcia Clark Barreto e outros.

Adianta-se, que o assunto não se esgota com esses exemplos de movimento de mulheres de Campos dos Goytacazes no final da década de 1980. Também não é objeto de pesquisa do atual trabalho, mas como já descrito anteriormente é praticamente inevitável pesquisar sobre o direito a creches e não perpassar pelo direito e lutas femininas.

Foi uma surpresa encontrar tais informações nas matérias dos jornais, nos mostrando que as mulheres campistas também se organizaram nos movimentos sociais no período da constituinte. A pesquisa realizada não forneceu subsídios e dados para neste momento explicar o que ocorreu com essas associações. Ela não se objetiva neste fim. Mas por ora pontua a existência delas, algumas de suas lutas demonstrando uma parcela da realidade dessas mulheres na década pesquisada.

Desta forma, acredita-se que a ampliação da rede municipal para a educação infantil se deu devido a diversos fatores: Os Movimentos sociais do período que fizeram coro junto aos movimentos que estavam ocorrendo em todo o Brasil, modificações na sociedade campista já extensamente explicadas nas linhas acima, o advento da constituição de 1988 que de certa forma caracterizou e especificou a faixa etária para a educação infantil e propôs a criança como um sujeito de direitos, e também a eleição de um prefeito à prefeitura de Campos para o ano de 1989 que juntamente com a sua equipe tentou traduzir essas informações no formato de programas de políticas públicas para a população com o intuito de não reproduzir o que então já estava sendo feito.

Não havia naquele momento uma rede de creches que atendesse com totalidade as necessidades da população campista, na faixa etária das crianças de zero a sete anos em atenção às mulheres que estavam chegando ao meio urbano, ou ainda às mulheres que trabalhavam no interior, na zona rural. A partir de 1989, mesmo com as críticas que veremos no próximo subitem surgidas juntamente com o nascimento dos centros de Qualidade de Vida - CQVs, este panorama mudou. A rede de creches foi criada e mantida, foi delimitada a função do professor de creche e outros profissionais interdisciplinares compuseram naquele momento a equipe para a educação infantil.

4.5 OS CENTROS DE QUALIDADE DE VIDA.

No contexto de implantação dos CQVs em 1990, no Movimento Muda Campos já havia rachaduras. Não se sabe se naquele momento ainda podia denominar-se o grupo como movimento, devido a relações de poder que obviamente foram modificadas. Eles passaram de um movimento organizado socialmente que ouvia os diversos setores da sociedade até 1988 (ano das eleições) para os sujeitos que deveriam transformar esses anseios, desejos e esperanças pertinentes ao final da década de 1980, ou seja, para a prática social.

Muitos teóricos se debruçaram em seus escritos para explicar as relações de poder, como Parsons (1970), Mills (1965), Bobbio (1997), mas para o trabalho em curso e na ocasião específica a um movimento social, cabe a explicação de Dias (2013, p. 30):

O indivíduo encontra-se com o poder quando a sua conduta não é decidida por ele mesmo, mas uma decisão tomada por outro que é capaz de determinar seu comportamento. Na relação com o outro, pode-se encontrar uma situação de inferioridade, de igualdade ou de superioridade. O poder supõe uma relação específica de superioridade. Toda situação social que estabelece vínculos de dependência gera algum poder, ou seja, a possibilidade de determinar a conduta do outro, provocando consequências que podem ser benéficas ou prejudiciais. A base essencial do poder está na submissão e no conformismo dos membros do grupo sobre o qual atua.

Além disso, conforme explicado, o governo pedetista campista que tinha muitos contatos com a figura proeminente do partido, Brizola e seus secretários, que tinham sofrido no regime militar e defendiam o socialismo democrático, teriam naquele momento que lidar com as modificações provocadas pelo neoliberalismo e sua representação real na figura do presidente Fernando Collor de Mello.

Esses fatos afetariam a coletividade e a agenda pública. Para Evans (2004), a combinação de ataque neoliberal e corrupção tradicional influenciaria a estrutura social dividida, tornando difícil a busca por uma agenda coletiva.

Desta forma foi difícil manter a agenda coletiva almejada no grupo.

A partir das entrevistas realizadas pelos membros, percebe-se o rompimento e, por meio de suas falas, alguns dos motivos que o provocaram:

Logo no segundo ano do governo dele, foi quando eu comecei a romper com ele... eu e o Marcos, nós criamos um grupo dentro do governo dele, mais Ana Maria Nascimento, o Roberto Henriques... tentamos falar com ele: você está no caminho errado e nós não éramos oposição... nós não queríamos que o governo dele tomasse o rumo que tomou..., então no segundo ano de

governo, eu rompi. A manipulação que ele fez foi no plano diretor... começou ali (Pedro, ex-membro do Movimento Muda Campos, Campos dos Goytacazes, 24 de agosto de 2019).

De fato, como você está pesquisando e está percebendo que muitas mudanças ocorreram... muitos programas, políticas sociais... Reforçou a popularidade já adquirida com os munícipes..., até que o prefeito foi mordido pela mosca azul⁶⁵, ganhou fama estadual, nacional... ele tinha sido eleito em 1989 o melhor prefeito do Brasil, ... e entrou no caminho do populismo. Nós não concordamos com algumas decisões. Não ia dar certo, como não deu... Eu não assumi nenhum cargo, não quis. Rompi com aquilo. Não podia como não posso... (Daniel, ex-membro do Movimento Muda campos, Campos dos Goytacazes, 16 de setembro de 2019).



Figura 10 – Divergências de alianças político partidárias e possíveis rompimentos no Muda Campos
Fonte: Jornal Folha da Manhã, 18 de junho de 1989, p.02.

Um das possíveis causas⁶⁶ dos rompimentos, e não a única, tinha a ver com as alianças partidárias realizadas naquele momento pelo prefeito, para a presidência da república, que direcionaria todo projeto governamental para uma forma de fazer política, longe daquela idealizada pela aliança Muda Campos, voltado para interesses individuais.⁶⁷

De acordo com a matéria do jornal Folha da Manhã, do dia 18 de junho de 1989, na página 02, Adilson Sarmet, vice-prefeito (PSB), mostrava sua predileção com o PT representado pelo Luiz Inácio Lula da Silva, porque tinha ligações com

⁶⁵ “Mosca azul”, expressão empregada por Frei Betto (retirado em um poema de Machado de Assis) no seu livro “A Mosca Azul”, que reflete as relações de poder, a euforia e o desencanto quando um operário Nordestino foi eleito à presidência da república (Lula) e posteriormente afastou-se dos movimentos sociais. O Daniel fez esse comparativo em sua fala para tentar explicar o desencanto que viviam naquele momento.

⁶⁶ O presente trabalho não pesquisou todas as causas de rompimento da Aliança Muda Campos. O fato deve-se que o movimento tem relações estreitas com os Centros de Qualidade de vida, porém não é o objeto principal da pesquisa.

⁶⁷ No período, o prefeito Anthony Garotinho almejava concorrer a outros cargos políticos, correndo o risco de interromper o mandato municipal.

movimentos populares e ele se assustava com as pesquisas em torno do candidato Fernando Collor de Mello. Os problemas de fato estariam nas alianças, nas siglas, PSB (parlamentarista) e PDT (presidencialista) e seus apoios aos presidenciáveis no período:

Ele explicou as divergências na matéria:

SARMET: O PDT acredita num presidente messiânico, capaz de resolver os problemas do Brasil. O PSB não acredita nisto. Acha que muda o homem, mas não se pode mudar o sistema de poder. É claro que entre um José Sarney, um Lula, ou Brizola existem diferenças. Mas não serão substanciais. As mudanças têm que partir do regime. A visão parlamentarista contrapondo-se ao presidencialismo, é fundamental nas divergências entre o PSB e o PDT (Jornal Folha da Manhã, do dia 18 de junho de 1989, na página 02).

Também a divisão das secretarias o PSB (partido do vice-prefeito) havia ficado apenas com duas pastas de pouca expressividade política, podendo na visão de o vice-prefeito⁶⁸ colaborar mais com o governo. Isso, de certa forma, influenciaria no rompimento da aliança Muda Campos, mantida até então.

SARMET: ... O PSB poderia dar maior contribuição especialmente nas áreas de saúde e educação. Talvez o partido não tenha articulado convenientemente para disputar espaços políticos dentro do governo.... Eu gostaria de participar mais..., mas levo em consideração que o prefeito é jovem impetuoso..., quando se é jovem, há mais dificuldade de se trabalhar em equipe(Jornal Folha da Manhã, 18 de junho de 1988, p.02).

Nas entrevistas percebe-se o mal-estar dos ex-membros ao relembrem este período quando talvez o diálogo não se fez mais presente nas decisões municipais e quando perceberam que a aliança não resistiria até o final do governo municipal, Os que continuaram, acompanharam e participaram ativamente de muitas políticas e programas⁶⁹ inovadores para o município de Campos dos Goytacazes.

A implantação dos CQVs, que já era uma proposta de campanha, de reivindicação dos movimentos sociais, teve o arquiteto Pedro⁷⁰ (ex-membro do Muda Campos) como corresponsável das obras. O Marcos também acompanhou toda a expansão da rede de creches de perto.

⁶⁸ Adilson Sarmet, por ser médico e seu partido o PSB, acreditava que a pasta da saúde deveria passar pelas suas lideranças.

⁶⁹ Muitos programas de atenção ao “menor abandonado”, a lei orgânica municipal, Plano de cargos dos funcionários da prefeitura, são exemplos.

⁷⁰ Pedro foi arquiteto da secretaria de Planejamento do governo de Garotinho e coordenou o andamento das obras.

A promessa de campanha defendida nas primeiras entrevistas pelo prefeito Garotinho como um dos planos imediatos do novo governo, saiu dos planos e de fato foi para a prática:

(...) Fazer um programa social nos bairros da periferia da cidade... vamos implantar os Centros de qualidade de vida nos postos de saúde, com a população fazendo medicina preventiva, combatendo a mortalidade infantil que é uma das vergonhas do nosso município (Garotinho, Folha da Manhã, 19 de novembro de 1988, p.02).

Para a implantação do seu programa de governo, Garotinho contou com o dobro de orçamento do que contava o prefeito anterior, José Carlos Barbosa. O valor passou de Cz\$ 7,8 bilhões para Cz\$ 15 bilhões em 1989, isso porque a constituição de 1988 garantiu mudanças nas arrecadações na receita municipal. Portanto, foi um dos fatores que propiciou a implantação dos diversos programas, ampliação da rede municipal de educação infantil e concursos públicos para a educação.

Com o intuito de melhor explicar sobre os Centros de Qualidade de Vida, são descritas categorias que expressam de fato o que foram esses centros para a sociedade campista, para as crianças, para suas mães e seus criadores.

4.5.1 A invenção dos Centros e sua originalidade

De acordo com as pesquisas realizadas nos periódicos fluminenses Monitor Campista, Folha da Manhã e material de campanha de governo do Garotinho em 1988, a educação integral era uma proposta para o futuro governo municipal, da mesma forma que a ampliação da rede de educação infantil.

Porém, o formato adotado para a implantação recebeu influências diversas do governo do estado do Rio de Janeiro na época, seja pelo modelo, pela política pública de alcance a populações de baixa renda, alcance e atendimento às mulheres e suas famílias. Esse é um dado.

Por outro lado, construir esses centros no advento de uma nova constituição e, digamos, de uma nova etapa na vida política brasileira, proporcionou a este governo o bônus da inovação, da originalidade, inclusive da inventabilidade por parte da população, mesmo que este bônus não pertencesse totalmente a ele.

Não há dúvidas que houve vontade e disponibilidade política governamental de se implantar este tipo de política para as crianças e suas mães. Nada teria adiantado ter recebido influências do governo do estado e de outras experiências se não

houvesse condições propícias para realiza-las. E estas condições favoreceram a equipe que trabalhou para isto.

Portanto, os Centros de Qualidade de Vida - CQVs foram centros criados de atendimento saúde-educacional, de horário integral, com o intuito e proposta de atendimento desde o pré-natal materno, acompanhamento da infância até os seis anos de idade junto a uma equipe multiprofissional que incluía educador de creche, pedagogo, pediatra, enfermagem, dentistas, nutricionistas e assistentes sociais.

O responsável pelo setor de obras, o arquiteto Pedro, teve em sua história profissional trabalhos na fábrica de escolas do Rio de Janeiro, sendo responsável por fornecer as estruturas de argamassa armada⁷¹(construções pré-moldadas, para os CIEPs e escolas pré-moldadas). Ele conta o início do processo de “gestação” dos CQVs, trazendo sua experiência e somando a ela projetos do Circo Voador, que também teve contato e compôs seu rol de informações para aplicar ao projeto. Do Circo Voador ele aproveitou o conceito de uma escola não convencional, que se vinculava com a cultura, preocupada com seu entorno.

Ele relembra que foi pedido a ele pelo prefeito na época, uma escola diferente:

Pedro, eu quero fazer uma escola diferente, pensa aí numa fachada... eu gostaria de fazer uma escola, um negócio moderno de uma estrutura ... Então ele me deu esta incumbência..., mas eu montei alguma coisa que seria basicamente o primeiro projeto, teria toda aquela estrutura que o CQV acabou tendo, que seria um postinho de saúde com creche, berçário e a questão dos alimentos ... a creche junto com o posto de saúde, oferecendo todo o acompanhamento à mãe que chegaria grávida. O recorte, seria com a mãe grávida na consulta de pré-natal a tratar a criança desde o útero materno... e à noite teria uma sala de cultura que você teria a mobilização de adultos. Funcionaria 24 horas por dia, e à noite viraria a sala de estar da comunidade. Nós éramos o que se tinha de vanguarda na época (Campos dos Goytacazes, 24 de agosto de 2019).

Ter um local para a educação das crianças de 0 a 6 anos era uma solicitação dos movimentos feminino e feminista durante toda a década dos anos de 1980 e reverberou no final desta década através da Carta das Mulheres (1987), apoio das entidades científicas representando suas pautas na carta de Goiânia (1986).

A tentativa de unir saúde e educação na educação infantil refletia no período os índices sobre a mortalidade maternoinfantil e pobreza reforçados pelos quadros da inflação e desemprego no Brasil. Esses dados foram extensivamente discutidos ao

⁷¹ Em sua entrevista ele recorda das obras do sambódromo, do fornecimento das estruturas pré-moldadas para diversas escolas e dos diversos profissionais que vinham ao Rio para conhecer a tecnologia importada pelo “João Figueiras Lima”, mencionado em capítulo anterior.

longo dos capítulos II e III do presente trabalho, em específico nos escritos de Kramer (1987), Campos (1999), Rosemberg (1987). Como também já no período da ANC, nos discursos dos constituintes que solicitavam atendimento materno, a infância incluindo alimentação, atendimento médico-sanitário, transporte e uma delimitação da faixa etária para compreender a educação infantil em espaços denominados creches e pré-escolas.

Grande parte dessas pautas foram atendidas na constituição de 1988 e permitiram que os municípios implantassem políticas de educação infantil de forma mais abrangente que antes.

A tentativa de unir a cultura junto com a proposta dos CQVs não foi a frente, mesmo com a experiência do Pedro no Circo voador. A proposta era, à noite, os centros terem exposições de filmes, músicas, debates, teatros e biblioteca aberta inclusive nos finais de semana. Isso porque, além do projeto ter ficado dispendioso para o orçamento da época, o foco primordial era o atendimento das populações pobres, em específico as mulheres e as crianças nas áreas sem infraestrutura, e erradicar a desnutrição infantil e a mortalidade maternoinfantil. Ser mais um instrumento neste processo:

O projeto ficou um pouco caro..., foi pedido para cortar um pouco... corta aqui, corta ali..., eu cortei evidentemente. E fiz o projeto mais próximo daquilo que ele havia sugerido, mas não era mais aquela escolinha... já era um projeto que tinha uma identidade própria e única... não existia nada igual no Brasil. Tanto é que quando eu fui junto com a professora Yeda Barros ao Darcy apresentar o projeto ... ele com aquele jeito dele (imitou o jeito rápido de falar do Darcy) 'é isso... atendimento desde o útero materno'... aí ele pegou aquele projeto que era o de ter dentro de cada pracinha pequena um CQV, dentro da lógica menos é mais, levou ao Brizola, que levou ao Collor de Mello e Collor de Mello constrói os CIAQs (Campos dos Goytacazes, 24 de agosto de 2019).

Havia também o ensejo de unir os CQVs com os CIEPs com o objetivo de formar um “Cinturão da educação”⁷² na rede municipal:

Porque a proposta do CQVS, era de uma ousadia, assim encantadora, a gente pensou nisso, em levar a criança para a creche e da creche ir para a escola ou CIEP em processo único, sem ruptura, e dar a essa criança a vigilância médica sanitária, orienta-la em práticas da educação integral. Oferecer para sua mãe também o pré-natal. Na verdade, o CQV era porta de entrada da política pública de educação que a gente queria. Participei do núcleo duro do governo, junto do Garotinho tínhamos mais 10 a 15 companheiros e começaram e que davam as diretrizes do governo... eu participei do processo de criação, de instalação. Queríamos formar, montar

⁷² Termo utilizado em entrevistas por Marcos, para explicar a tentativa de integração da educação infantil às outras etapas, utilizando os CIEPs.

um 'cinturão da educação', sem espaços, falhas (Marcos, ex-membro do Movimento Muda Campos, Campos dos Goytacazes, 21 de agosto de 2019).

Assim, sobre a originalidade dos CQVS, e sua proposta de ser um centro infantil integral juntamente com a cultura, observa-se em Ribeiro (1986), no livro dos CIEPs, existiu o Centro infantil de cultura – CICs. Também com educação integral, com acolhimento das crianças nos finais de semana, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, havia neste espaço centro de música e dança, escola de arte, Biblioteca audiovisual, teatro, anfiteatro, cursos de recreação, área de jogos, instalações para lazer e outros.

A similaridade entre os CICs e o CQVS situa-se no foco da educação integral e na tentativa primeira de também implantar ações culturais para a comunidade na experiência campista. Fato que não ocorreu nos CQVS.

O que tornou os CQVS uma experiência campista e diferente dos CIEPs e seus derivados é a especificidade de incluir a saúde materno infantil no processo de educação e saúde. De abrir um concurso público específico para o “Educador de Creche”, e delegar a coordenação dos centros à secretaria de promoção social, com interlocuções da secretaria de saúde e educação. Não houve também nos CQVS alunos residentes. A proposta não abarcou essa pauta de abandono social e institucionalização da infância, como ocorreu nos CIEPs (EARP, 1997), uma vez que havia na cidade outros programas e políticas para a “infância abandonada”.

Com o projeto criado era necessário torna-lo público, por meio de uma portaria. Assim, surgem de fato os CQVs e com eles a sistematização da educação infantil em creches.

4.5.2 Criação dos Centros de Qualidade de vida e atenção a educação de crianças menores de sete anos

Os CQVS foram criados pela Lei municipal nº 4.931 de 29 de dezembro de 1989⁷³, na secretaria de Saúde, com a participação das secretarias de Educação e Cultura e das secretarias de Desenvolvimento e Promoção Social. Tinham como os objetivos de destinar e propiciar à comunidade, de forma integrada, atividades e serviços nas áreas de assistência médica, social educacional.

⁷³ Em portaria própria, pesquisada no Diário Oficial do Município de Campos dos Goytacazes, no período, Monitor Campista, de 29 de dezembro de 1989.

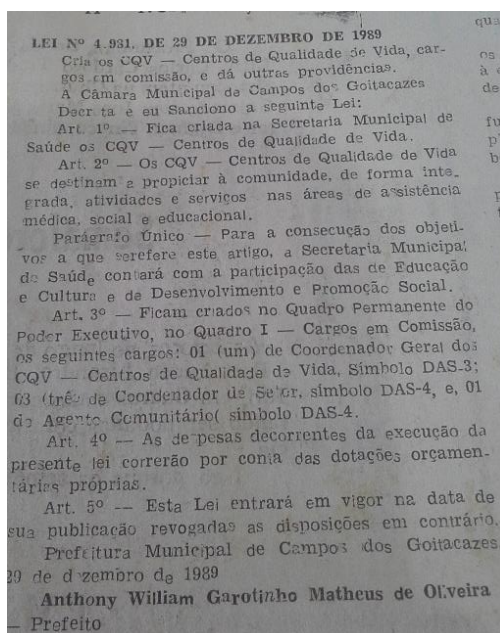


Figura 11 – Lei de criação dos Centros de Qualidade de Vida

Fonte: Monitor Campista, página 09, janeiro de 1990.

A tentativa de reunir as secretarias era de compor um quadro de profissionais diversificados de áreas afins para o atendimento das mães no pré-natal, nascimento e se fosse o caso, na matrícula de seus filhos nos centros. A comunidade também era atendida pelos profissionais disponíveis. Uma vez que ao ter atendimento pediátrico, ginecológico e outros se fazia necessário todo aporte e apoio da secretaria de Saúde, assim como o apoio da secretaria de Promoção Social para a ação das assistentes sociais e assim sucessivamente. Portanto, no caso, somente a secretaria de Educação não desempenharia e não poderia assumir toda a gestão dos centros porque não era uma escola⁷⁴/ creche convencional. De certa forma, esta forma de atuação também demonstrou mudanças para a área da educação, devido à integração de uma equipe multidisciplinar.

Na portaria de criação dos centros ainda não haviam sido delimitados os locais de construção das primeiras unidades. Sabia-se, porém, da proposta da preferência pelos bairros e distritos na época considerados distantes e sem infraestrutura, com carência de postos de atendimento médico e unidades escolares.

⁷⁴ Em 1989 a secretaria municipal de educação contava com 120 unidades escolares, dessas 114 eram escolas de 1º grau, 4 eram escolas de 5ª a 8ª série e 2 escolas lecionavam para o segundo grau (Jornal monitor Campista, 28 de novembro de 1989).

Também foram observadas nos periódicos pesquisados no período do ano de 1989 a 1990 expectativas por parte da população, em especial as mulheres, para a inauguração e funcionamento dos Centros.

Em São Martinho e Parque Lebret é grande a expectativa da comunidade que aguarda o início de funcionamento dos CQVS. Dona Maria das Graças de Oliveira, moradora do Parque Lebret, mãe de cinco filhos, diz estar ansiosa por saber que 'será ótimo para o bairro, principalmente para as crianças...' Eu tenho netos e a mãe deles que trabalha fora. Com o centro de Qualidade de vida eles terão onde ficar' (Jornal Folha da Manhã, 14 de outubro de 1989).

Outro fenômeno observado no período supracitado são as solicitações pelas comunidades para a instalação de creches municipais. A rede até então contava com poucas unidades⁷⁵, não atendendo todo o município. Isso se deve obviamente a demandas e necessidades das famílias, mas também às promessas de campanha, às propagandas nas mídias da época (rádio, televisão, jornais) sobre as construções pré-moldadas de escolas em 30 dias.

Para a ampliação, a princípio, da rede de creches, o governo municipal e a secretaria de Promoção Social, fizeram convênios com o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES)⁷⁶, a LBA e a Fundação Nacional do Menor (FUNABEM). Isso em 1989. E todas as unidades pertenciam à secretaria de Promoção social.

Assim, a rede de creches no município se estabeleceu mesmo após o contexto da constituição de 1988 vinculada ainda ao assistencialismo⁷⁷, dada a especificidade de vínculo primário com a secretaria de Promoção social e secundariamente com a secretaria municipal de Educação.

Pode-se talvez inferir uma identificação por parte do governo municipal de atender uma necessidade das crianças e suas mães, ou ainda uma forma de analisar e produzir políticas públicas para a educação infantil na configuração subdividida e polarizada, observada como uma das características principais ao longo do histórico desta etapa educacional.

Infelizmente, sobre essas creches também durante a pesquisa, não se obteve êxito para descrever as práticas pedagógicas utilizadas por elas. Mas obteve êxito em

⁷⁵ Em pesquisa realizada no periódicos Folha da Manhã de 08 de janeiro 1989, página 02, são encontradas informações acerca do programa RECRIANÇA e LBA e um convenio com a prefeitura de Campos dos Goytacazes, com atendimento a 800 crianças até 7 anos de idade. Com atividades diversificadas inclusive de creche. Mas não pode ainda afirmar que pertenciam e formavam uma rede municipal de creches-escolas

⁷⁶ Informações obtidas do Jornal Folha da Manhã de oito de janeiro de 1989, página 02.

⁷⁷ Anexado a estes convênios havia também o programa de distribuição de leites (14.350 litros por dia) para as crianças.

descrever o início da ampliação da rede da educação infantil realizada nas creches e as condições sócio-históricas em que foram instaladas, em paralelo à educação integral, a construções pré-moldadas, em uma sociedade campista modificada pelo êxodo rural e atividades petrolíferas.

Importante escrever que durante a pesquisa se observa nos periódicos a intensa movimentação de matérias acerca da educação infantil a partir de 1989, seja com inaugurações de creches, seja para lembrar à comunidade o tempo de atuação de determinada creche na localidade, nos balanços do governo municipal e ainda para apontar a função e a importância da educação e saúde dos menores de 7 anos com a presença dos depoimentos do professor ou pedagogo e assistente social.

Figura 12 – Inaugurações de creches em comunidades



Fonte: Jornal Folha da Manhã, 16 de junho de 1989.

Fonte: Jornal Folha da Manhã, 18 de janeiro de 1989, p. 20.

Há a informação que algumas dessas creches e escolas foram construídas com a mesma tecnologia aplicada aos prédios dos CQVs, algumas Unidades Básicas de Saúde também, a pré-moldagem ou argamassa armada. Este tópico é tratado a seguir.

4.5.3 O Modelo arquitetônico dos CQVs e a presença dos pré-moldados no município das olarias

Nas propagandas sobre a construção dos CQVs, a mensagem que se passava era que o tempo de construção seria em menos de 90 dias. Não só nos centros, mas nas escolas e unidades básicas de saúde que estavam sendo construídas com a mesma tecnologia.



Figura 13⁷⁸ – Local de construção de uma escola utilizando a técnica de pré-moldados
Fonte: Acervo próprio de um dos entrevistados

Para abrigar e compor o projeto que teria consultório dentário, consultório de pediatria, consultório ginecológico, recepção, em alguns salas de imunização, sala de Enfermagem, refeitório, cozinha, secretaria escolar, sala de professores, brinquedoteca, biblioteca, sanitários e as salas para a tendimento da creche e pré-escola (Bercário, grupo I, grupo II, grupo III)⁷⁹, área externa, caixa d’água, foi escolhida a técnica de João Filgueiras de Lima, conhecido e chamado pelos entrevistados de “Lelé”, que consistia na produção em série de pré-moldados encaixáveis e de baixo custo. Exatamente o mesmo arquiteto das fábricas de escolas e dos CIEPs.

Para a população campista e também para a maioria dos profissionais que viria a trabalhar nos centros, o modelo escolhido ficou conhecido por “placas” devido a

⁷⁸ Atente-se para o responsável pelo projeto: João Filgueiras Lima.

⁷⁹ São denominações utilizadas para berçário, maternal, jardim I, jardim II, Jardim III, compondo a educação infantil atendidas nos CQVS.

configuração externa e seus excaixes lembrar uma imagem retangular. E marcaria a era dos CQVs e suas atividades à imagem de um político.

As placas era uma tecnologia... eu trabalhei na fábrica de escolas do Brizola, eu tive a experiência... a argamassa armada, que é um projeto do Lele João Figueiras Lima, um dos maiores arquitetos de construção pré-moldadas do mundo. Eu fazia faculdade e vinha gente da Europa e entrava em contato comigo para conhecer a fábrica de escolas na Presidente Vargas... perto do Sambódromo, era onde eu trabalhava, era uma experiência tecnológica nova, que o Lelé havia desenvolvido com Mário Kertész, que era prefeito lá de Salvador.... Lele era carioca e volta para o Rio de Janeiro com Brizola e Darcy Ribeiro, e tinha nesta época dois projetos, os CIEPs (que eram aquelas estruturas mais pesadas) e a fábrica de escolas fazendo as escolinhas menores, eu trabalhava nesse projeto... (Pedro, arquiteto e ex membro do Movimento Muda Campos, Campos dos goytacazes, 24 de agosto de 2019).

Para os entrevistados, a utilização desta tecnologia e o tempo hábil para a construção permitiu o município alavancar o quantitativo de unidades escolares, unidades de saúde e os CQVs e, automaticamente, ampliar o atendimento. Com o crescimento desses espaços surgiu também a necessidade de aumentar o número de servidores.

Outro ponto relevante do projeto era que os moldes pré-moldados eram montados na mesma área da obra, aproveitando a mão-de-obra de sujeitos da comunidade. Para os entrevistados, essa metodologia, além da redução de custos, evocava a comunidade para o pertencimento da construção.



Figura 14 – Construção de uma escola pré-moldada.
Fonte: Jornal Folha da Manhã, 28 de abril de 1989, pg 12.

Pedro forneceu, por meio da entrevista, a explicação técnica sobre a tecnologia empregada, sobre a circulação de ar, calor e proteção no frio.

Utilizávamos concreto com virmiculita. Junto com concreto, ela é um isolante... era muito legal... não havia vidro, então vc abria aquelas portas e entrava luz, ar, não havia o conceito de colocar ar condicionado em todas as escolas. A gente trabalhava com o conceito de uma arquitetura,

sombreamento... ajudava na proteção térmica... ele tinha dois telhados, tinha o telhado que recebia o calor. O ar quente nunca entrava nem por condução nem por conexão dentro do espaço (Pedro, arquiteto e ex membro do Movimento Muda Campos, Campos dos goytacazes, 24 de agosto de 2019).

Desta forma o projeto externo foi amplamente divulgado pela principais mídias de imagens da época, especialmente os jornais da cidade e a televisão local. Em alguns locais era colocada em placas a imagem do projeto de um dos CQVs a ser construído em determinado terreno.

As construções foram custeadas pela prefeitura municipal de Campos dos Goytacazes e pela verba do Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde - SUDS, que destinou na época, segundo diário oficial do município de 1989, o valor de NCZ\$ 782.211,50. Tal financiamento foi permitido pela constituição de 1988 que fez a reforma tributária e teve como princípio a descentralização de recursos e a municipalização.

Como dito, a escolha de implantação das primeiras unidades teve como critério as populações que residiam em comunidades de baixa renda. Porém, como já extensivamente explicado, Campos passava por uma expansão urbana, e para isso foi realizada uma pesquisa por agentes municipais para identificar em quais deles haveria mais famílias em estado de pobreza, desemprego e com a renda familiar variando entre zero a três salários mínimos.

Eu vi surgir em Campos bairros como Terra Prometida... A periferia de Guarus cresceu absurdamente, o Jockey, a Pecuária... Esplanada, Nova Brasília... já que estávamos juntos no governo, era a hora de começar por lá. Mas não podíamos ainda fazer em todos... então tivemos que selecionar... (Marcos, ex membro do Movimento Muda Campos, Campos dos goytacazes, 21 de agosto de 2019).

Portanto, os primeiros a serem construídos, seguindo a pesquisa municipal, foram os CQVs do Parque Eldorado, Santa Rosa, Penha, Santa Helena, Parque Lebret e nos distritos de Tapera e São Martinho. Desses bairros, o único que tinha uma renda familiar na faixa de cinco salários mínimos era o bairro da Penha. Foi uma excessão. Todos os centros tinham capacidade para atendimento de até 140 crianças e a sua abrangencia não se limitava às crianças do bairro, mas às das comunidades de áreas próximas.

O modelo básico que foi implantado, salvo algumas modificações dependentes do tamanho do terreno e peculiaridades do bairro, seguia a seguinte formatação externa: Em um bloco estariam localizadas os serviços de saúde (Unidade básica) e

no outro bloco a área da educação. O fluxograma não era dividido, os serviços eram interdependentes, mas a organização, a princípio era para a manutenção das condições básicas higienicas-sanitárias para a movimentação das pessoas da comunidade, dos funcionários e alunos.

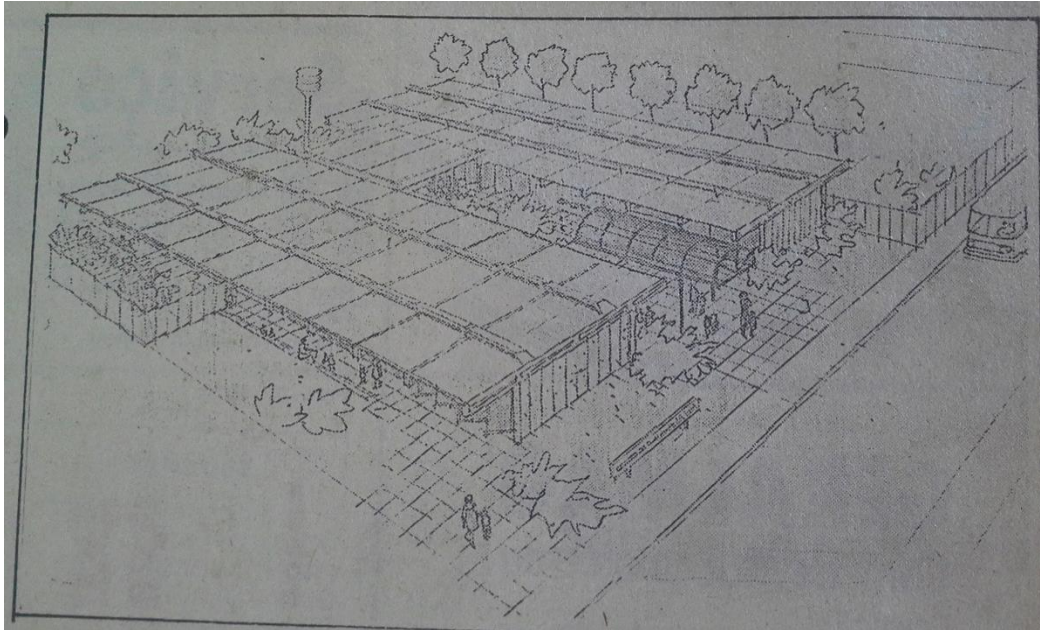


Figura 15 – Ilustração de um CQV
Fonte: Jornal Folha da Manhã, 13 de junho de 1989

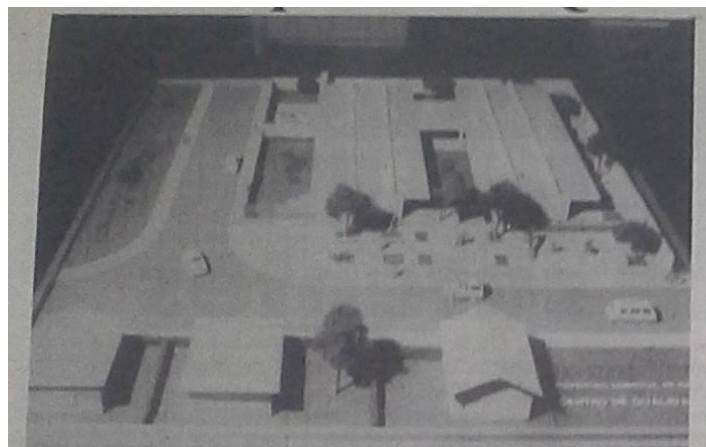


Figura 16 – Maquete do CQV
Fonte: Jornal Folha da Manhã, 12 a 18 de outubro, pág. 7

Joane, autônoma, 51 anos, mãe de 4 filhos e 5 netos, relata que para ela o prédio era bonito:

Sempre morei por aqui mesmo... em 89 eu tinha quase 20 anos. Um filho nascido e outro na barriga. O da barriga eu fiz meu tratamento todo no CQV... tomei vacina, media a minha barriga, me pesava... peguei alimento também, leite... vitaminas... remédio, ne? Quando montaram era bonito, sabe? Tinha um monte de gente trabalhando... meu filho foi matriculado, ia no médico lá... quando o da barriga nasceu, novinho foi pra lá também... eu com mais alguns dias arrumei um trabalho na lanchonete do centro.... (Campos dos Goytacazes, 08 de maio de 2019).

Enquanto para a população e para o governo os prédios que estavam sendo construídos em menos de 90 dias causavam espanto e admiração, para a classe dos empresários das olarias, causava um certo desconforto. Isto porque Campos dos Goytacazes, e em sua baixada⁸⁰, tinha (e ainda tem em menor proporção) várias fábricas de tijolos e telhas que empregavam muitos funcionários no período de construção dos CQVs, e imaginavam que quando o governo fosse fazer as obras, teria por escolha o fortalecimento do produtor local, utilizando nos projetos os tijolos e as telhas campistas.

Assim como o êxodo rural campista, segundo Coutinho (2005), foi também no contexto da crise e declínio da crise da indústria e do campo dependentes da monocultura da cana, que a indústria ceramista despontou como opção na década de 1980, beneficiando ex-trabalhadores da indústria canavieira nas centenas das olarias erguidas⁸¹.

Nos periódicos do período são encontradas matérias que contam que alguns empresários das olarias da baixada reclamaram, mas não obtiveram sucesso. O levantamento de custo acusou que o material pré-moldado saía 40 por cento a menos que o tijolo convencional, além do fator tempo.

Para uma escola convencional, a prefeitura precisaria de no mínimo cinco meses, enquanto na construção industrial, por escala, erguiam-se três escolas no tempo de uma. Esta foi uma das respostas do prefeito à classe dos empresários das olarias:

*O prefeito comenta que está buscando o que há de novo na construção civil.
– A construção industrial é esta. E a que se faz por escala, erguendo-se três*

⁸⁰ Região localizada entre Donana até Farol de São Thomé, nas imediações da RJ 216.

⁸¹ Com a abertura de canais artificiais provenientes de áreas alagadiças características da baixada campista foi e é permitida a utilização das argilas abundante e de baixo custo como matéria prima das olarias.

escolas com o tempo que se faz uma. O uso do pré-moldado foi adotado em várias capitais do país, por razões que vão do baixo custo econômico ao traços estéticos modernos - Explicou Anthony ⁸²(Jornal Folha da Manhã, 1990).

Assim foi feito. Muitas escolas, creches, unidades de saúde inclusive na baixada foram construídas com a tecnologia dos pré-moldes, não utilizando os produtos da olaria local.

Em conjunto com as construções, um outro passo foi dado para a caracterização da educação infantil campista. Abriu-se, em 1990, o primeiro concurso público para o magistério municipal e com ele, em edital, nasceu a figura do “educador de creche” para lecionar nos CQVs.

4.5.4 O Edital do concurso para os CQVs e o nascimento do educador de creche

No ano de 1990, observa-se no jornal Monitor Campista, então o diário oficial do município, a divulgação do edital de dois concursos públicos.

O primeiro concurso, aberto em janeiro de 1990, foi destinado para o ingresso ao magistério de 1º e 2º graus. As provas foram realizadas em março do mesmo ano, a princípio para 138 vagas e o quadro de vagas, com diferentes especialidades pedagógicas, teve como característica a distribuição para 14 localidades de alcance distrital em todo o município de Campos.

No período, a secretária de educação Beth Couto, explicou em uma matéria do Monitor Campista de 06 de fevereiro de 1990, que os aprovados dentro das vagas seriam imediatamente convocados. E também seriam convocados os aprovados além das vagas, de acordo com a necessidade existente na secretaria de Educação devido a inaugurações de mais 12 novas escolas, e adaptação e ampliação de escolas existentes. Além disso, anunciou que os CQVs também precisariam de profissionais de educação, mas seria por meio de um edital específico para a seleção.

Assim sendo, no dia 10 de abril de 1990, a prefeitura municipal de Campos dos Goytacazes, lançou o edital para a seleção de professores para lotação nos CQVs e creches, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Promoção Social. As provas foram realizadas em 20 de maio daquele ano na Faculdade de Filosofia de Campos e no Colégio 29 de Maio.

⁸² Anthony William Matheus de Oliveira, mais conhecido como Anthony Garotinho, ou somente Garotinho. No período era prefeito da cidade de Campos dos Goytacazes.

Na ocasião e em entrevista sobre o concurso público, a secretária Marivalda Benjamin Corraes explicou a características do trabalho dos futuros aprovados:

A secretaria de promoção pretende que os profissionais classificados no concurso sejam enviados para vagas em creches e Centros de Qualidade de Vida em bairros periféricos da cidade e dos distritos. O trabalho que desenvolverão terá um cunho altamente social, pois serão responsáveis pela supervisão geral e orientação de atividades educativas que estimulem o desenvolvimento das crianças com idade entre zero a sete anos (Jornal Monitor Campista 20 de maio de 1990, capa).

No edital constava o oferecimento de 96 vagas, e ao contrário do edital para o ingresso ao magistério municipal de 1º e 2º grau em que aparecia o nome professor de 1º a 4ª série, professor de história e assim por diante; neste a seleção foi para “Educadores de creches municipais”.

Antes do conteúdo programático para a seleção, constavam as funções específicas do educador de creche, em um item intitulado de “Instruções especiais”. Observe-se uma parte da transcrição do edital:

Edital do concurso para creches e CQVs
I Da Função Educador de Creche: 1 Objetivo Geral: Compreender as funções cujos ocupantes estão sob supervisão geral, orientar atividades educativas que estimulem o desenvolvimento da criança em diversos níveis. 2 Objetivos específicos: 2.01- elaborar, executar e avaliar atividades educativas que estimulem o desenvolvimento biopsicossocial da criança; 2.02- Justificar a programação elaborada; 2.03- orientar as crianças, na formação de hábitos higiênicos de limpeza e de conhecimentos e de como conservar a saúde; 2.04- Avaliar o desenvolvimento das crianças (...); 2.05- Encaminhará coordenadora da instituição crianças que apresentem problema específicos em seu processo de aprendizagem; 2.06- Elaborar o material pedagógico a ser utilizado no atendimento às crianças; 2.07- Supervisionar as auxiliares de recreação que atuam junto à criança, especificamente as do berçário; 2.08- Participar de reuniões periódicas com a equipe visando um trabalho integrado; 2.09- Participar de ciclos de estudos que venham ser promovidos pela PMCG; 2.10- Promover e participar de eventos organizados pela instituição; 2.11- Participar de discussão coletiva para a definição de propostas alternativas que contribuam para o desenvolvimento do trabalho (Monitor Campista, 10 de abril de 1990, páginas: 06, 07, 08, 09).

Implicitamente esta ação de denominar o professor que lecionaria nos CQVs e creches como “Educador de creche” delimitou e separou o professor da educação infantil campista dos outros professores do ensino básico. Tal fato se deu por algumas causas⁸³.

⁸³ Os municípios mantem a “tradição” de fazer concursos separados para a educação infantil em creches e em escolas. O professor de creche em Campos dos Goytacazes mesmo com a mesma formação dos professores do Ensino fundamental 1ª etapa não pode trocar de ciclo ou etapa educacional dentro de sua competência, ao contrário de outros municípios que permitem a troca.

A primeira, por não pertencer à secretaria de educação. A matrícula do educador de creche ficou lotada na secretaria de promoção social e com uma carga horária semanal diferenciada. A segunda, mesmo que os requisitos para a atuação na educação infantil fossem os mesmos para a atuação nas antigas classes de CA e de 1ª a 4ª séries, impediu o professor de transitar em outras séries e ficar restrito à secretaria de promoção social, pelo menos até a extinção dos CQVs, caracterizando e denominando o professor de educação infantil como “educador de creche”. Com esta ação, repetiu-se a prática contida na história da educação infantil brasileira realizada nas creches em ter várias denominações para os profissionais que atuam junto à infância. Vasconcelos & Sampaio *apud* Vieira (2016) citam “criadeira”, “Tomadeira de conta”; Rosemberg *et al* (1985), citam “crecheiras”. A diferença óbvia seria o contexto da constituição de 1988, porém como no século XIX, o viés caritativo se reafirmou com a seleção dos bairros de atendimento e público de alcance.

Kullman (2010) aponta que no século XIX a criação das creches era para crianças filhos de mulheres pobres, população das rodas, filhos de sujeitos escravizados livres pela lei do ventre livre.

No século XX, em Campos, os CQVs foram criados para as populações pobres que em sua maioria estavam compostas das famílias, ou das mulheres e seus filhos provenientes do declínio das usinas e lavouras de cana de açúcar, com a migração para a área urbana em expansão e sem infraestrutura. Reafirmando, assim, a ideia do espaço do jardim de infância com seus projetos pedagógicos como nos Kindegarten para poucos (KUHLMANN, 2010) e as creches vinculadas à secretaria de promoção social.

Percebem-se novas denominações para os locais, mas com aspectos da mesma política de educação infantil. Assim como nos anos de 1970 e 1980, no Brasil, havia vários locais de atendimento à infância (Kramer & Souza, 1988), em Campos, nos anos de 1990, iniciou-se a implantação de políticas públicas e sociais para a sua rede de creches municipais.

Junto ao educador de creche, surgiu também a figura do auxiliar de ensino, tratado no edital como auxiliar de “recreação⁸⁴”. Mas que na prática além de participar de atividades recreativas, participava de atividades de higiene e auxílio ao ensino.

⁸⁴ O auxiliar de recreação elencado no edital, exerceu função denominada atualmente de auxiliar de ensino ou auxiliar de creche. São os profissionais que além de auxiliar nas atividades pedagógicas e

Os locais iniciais de lotação dos profissionais foram nos CQVs do Pq. Lebrez; Pq. St^a Helena, Pq. Eldorado, Pq St^a Rosa, Pq. Alvorada, Custodópolis, Donana, Espinho (Poço Gordo), Farol de São Tomé, Guarus-CSU, Parque Guarus. O primeiro CQV inaugurado foi na localidade de São Martinho.

Os profissionais foram lotados nos diversos centros e creches, e juntamente a este processo, as inaugurações traziam à cidade figuras como Darcy Ribeiro e, em aproveitamento, a secretaria de Educação promovia encontros para os profissionais de educação no Palácio da Cultura.

Esse foi o caso da inauguração do CQV Eldorado, que recebeu destaque na matéria do Jornal Folha da Manhã, de 7 de julho de 1990, página 07:



Figura 17 – Darcy assiste hoje a inauguração do CQV
Jornal Folha da Manhã, de 7 de julho de 1990, página 07.

Com a presença de figuras ligadas ao governo brizolista, reforçaram-se as ideias de influência aos centros em relação à originalidade, inventabilidade, e

recreativas auxiliam nas atividades de cuidado e higiene do aluno. Mais uma peculiaridade do edital para os CQVs, além da criação da função “Educador de Creche”, criou-se o “auxiliar de recreação”.

funcionamento, a junção de saúde e educação, a tentativa de unir a cultura nos ambientes desses centros, o público alvo a ser atendido e locais de instalação.

Por fim também esclarece-se a questão levantada em relação ao material utilizado na construção dos centros, creches, escolas e unidades básicas de saúde. Os brizolistas criaram uma “Fábrica de escolas” com a intenção de criar uma técnica de baixo valor para os cofres públicos e rapidez nas obras. Os campistas, além do contato político partidário, contaram com um arquiteto, membro do Movimento Muda Campos, que por outra parte havia participado diretamente de experiências reais na Fábrica de escolas, no Rio de Janeiro, trazendo para os canteiros das construções toda filosofia, ideologia e técnica aprendida, para a aplicação dos centros em Campos dos Goytacazes.

4.5.5 O Processo educativo como modelo pedagógico dos Centros de Qualidade de Vida

A expectativa ao iniciar a presente pesquisa era de discutir e apresentar de forma satisfatória, todos os aspectos envolvidos no processo pedagógico utilizado nos CQVs. Desde a proposta pedagógica, o currículo anual das etapas das séries infantis, avaliações, cadernos de planejamento dos professores e outros documentos que pudessem dar luz sobre o cotidiano pedagógico da instituição. Esses dados, essas informações, não são obtidas por periódicos. Seriam obtidos em análise dos relatórios das coordenadoras pedagógicas, dos cadernos dos educadores de creche, das recreadoras ou ainda exemplos de cadernos dos alunos. Porém, a dificuldade de ter acesso a diários, relatórios, fotos, cadernos antigos de professores, dentre outros, foram os principais impeditivos para que se pudesse descrever nas próximas linhas o trabalho cotidiano das salas de aulas nos centros de Qualidade de Vida.

Desta forma, são utilizadas as informações obtidas em duas entrevistas. A entrevista de Clara e a entrevista de Leda. Leda ingressou na rede no concurso específico dos CQVs para educador de creche, e posteriormente, em um outro concurso, ingressou como supervisora, cargo que exerce atualmente.

Ambas as entrevistas possibilitaram compreender de forma bastante restrita as atividades pedagógicas e um pouco da rotina integrativa entre a educação e as áreas relacionadas ao centro:

Naquela época não tinha esses documentos que o MEC determina para todo o Brasil. A secretaria de educação dividia os conteúdos a serem ensinados nos anos da creche, fazia as reuniões, as coordenadoras conversavam com as professoras sobre os planejamentos, os cadernos... havia muitas reuniões no Trianon no início de ano... no meio do ano... eram as atividades para a infância... pintura, colagem, modelagem... A diferença para hoje eram os projetos... sinto muita falta dos projetos... por exemplo, projetos com a secretaria de saúde sobre a multimistura, para as crianças que tinham baixo peso... na época Beth Landim, Maria Olímpia, Beth Branca..., tínhamos reuniões com a chefe de enfermagem... e isso era acrescentado no planejamento das professoras (Clara, ex-diretora de CQVs, Campos dos Goytacazes, 09 de junho de 2019).

As entrevistadas chamam a atenção para os projetos extra sala, devido a sua expansão e atuação fora de sala de aula e a inserção deles no processo pedagógico. Esta interface pode ter sido facilitada pela equipe multiprofissional que contribuiu para a permeabilização e integralização de ações de forma diversificada.

Tínhamos vários projetos. O clube de mães. Conversando com a comunidade. Projeto com as recreadoras, Concurso das cozinheiras/merendeiras. Não era isolado, fechado. Os professores escolhiam os livros na Fundação todo final de ano, montávamos um 'dossiê com as atividades em geral realizadas pelo CQVS' e entregávamos para o prefeito, para o secretário da fundação. Havia o projeto de acolhimento... o projeto Lara. Os bebês que eram jogados fora, maus tratos.... Todos esses projetos faziam parte do processo pedagógico. Era junto, paralelo. Não ficava somente em sala de aula. Não era a estrutura de uma creche simples, por assim dizer... (Leda, ex-educadora de creche, Campos dos Goytacazes, 15 de agosto de 2019).

Em um outro momento, Leda relata que, apesar de serem professores, ao assumirem a função de “educador de creche”, puderam diversificar as atividades e suas relações com as secretarias municipais que atuavam nos Centros:

Éramos todos professores, formados na escola normal, na faculdade de pedagogia [possivelmente na Faculdade de Filosofia de Campos], mas nossos trabalhos eram voltados para o cuidado, o zelo da criança. Associávamos o banho, com os conteúdos de ciências, higiene, partes do corpo... se a recreadora ou a educadora de creche percebesse alguma alteração na pele, já direcionávamos para o atendimento médico... da mesma forma o peso.... Hoje não tem isso, muita coisa se perdeu. Eu não reconheço nas creches atuais o local onde comecei a trabalhar. Eu tenho muitas saudades, as mães também... (Campos dos Goytacazes, 15 de agosto de 2019).

As lembranças de Clara coincidem com as de Leda, no que diz respeito à interface de funções presentes nos centros que compunha todo processo pedagógico, reafirmando mais uma vez que não se limitava à sala de aula, nos planejamentos e nas atividades intraclasse.

Era tudo organizado junto. Atendíamos na época no CQV, a distribuição de cesta básica. As crianças com baixo peso e família em risco, tinham direito a cesta básica, o multimistura, leite fortificado. As meninas do serviço social ajudavam muito, ajudaram muito... a professora percebia como estava a criança, elas conversavam com elas e faziam o cadastro depois da visita residencial... a mãe, vinha no CQV, no dia do serviço social, fazíamos o cadastro e recebia até a criança ganhar peso... ninguém atrasava vacina, porque as professoras, a enfermagem, tinha contato com a carteirinha da criança por conta das consultas, dentista, peso... (Campos dos Goytacazes, 09 de junho de 2019).

Portanto acredita-se que o próprio centro já estava inserido no processo educativo, o próprio movimento para a sua construção, o preparo e organização para a escolha dos profissionais que lá atuaram, a união da educação e saúde e a representação das várias áreas do saber nas figuras da equipe multiprofissional nas práticas de suas funções apoiavam o trabalho pedagógico.

Marcos explicou também em sua entrevista que, em determinado momento, eles, que participavam do governo municipal, começaram a pensar em um material específico sobre a cidade de Campos dos Goytacazes, para ser utilizado em toda rede municipal de ensino:

Era um modelo pedagógico muito interessante porque passava a assimilar como parte da grade curricular a história do município em utilização do método Paulo Freire então... a gente vivia naquele primeiro ano de governo o melhor dos mundos... de expectativa, de esperança... (Campos dos Goytacazes, 21 de agosto de 2019).

Claro que, especificamente, os educadores de creche tinham suas atividades específicas para o desenvolvimento lógico, motor, matemático e linguagens de seus alunos, porém não se limitava a isso, como foi constatado nas entrevistas quando, ao perguntar sobre as atividades realizadas, as entrevistadas focaram nos projetos e sua inserção social na vida dos alunos, das suas famílias e dos profissionais dos Centros. Nas lembranças das entrevistadas prevalecem as ações que ultrapassavam as ações pedagógicas, talvez por ser o diferencial da experiência.

4.5.6 A extinção dos Centros de Qualidade de Vida

A entrevistada Leda gravou em suas memórias a data em que foi decretado o fim dos centros.

Eu lembro a data, lembro de tudo. Com detalhes. Foi dia 28 de dezembro de 2001, foi quando, pela primeira vez, as educadoras de creche passaram a pertencer à secretaria de educação. Nós chegamos para uma reunião com a secretária de educação. Todos os projetos do CQVS foram extintos naquele

momento, com exceção do Projeto Lara ⁸⁵(Leda, ex-educadora de creche, Campos dos Goytacazes, 15 de agosto de 2019).

Como explicitado acima, os centros, na sua origem, surgiram vinculados a secretaria de promoção social, depois fizeram a transição para a Fundação do Menor e, no momento de sua extinção, seus profissionais da educação foram transferidos para a secretaria de educação⁸⁶ e os outros profissionais para as suas respectivas secretarias. A ideia, a filosofia e ideologia dos CQVs foram, portanto, sepultados ali, naquele momento. Porém os prédios ainda ficariam algum tempo erguidos, resistindo ao tempo.

As causas? Não haveria uma única responsável pela extinção. Foi um conjunto delas que, somando-se contribuiu para que não só os prédios, mas tudo o que foram os Centros de Qualidade de vida passasse a não mais existir.

Uma das primeiras causas foi atribuída à falta de manutenção predial: os entrevistados Marcos, Clara e Joane forneceram importantes informações acerca da situação dos prédios ao longo dos onze anos de funcionamento.

Marcos, a respeito, considera que os prédios poderiam acabar, mas que a ideia, a concepção, deveria ter sido mantida. Ele acredita que para as políticas governamentais manter apenas o convencional é mais confortável:

Aconteceu o seguinte, como a gente tinha uma certa urgência de fazer os CQVs, eles foram feitos com a arquitetura proposta pelo Pedro, mais barata e mais rápida, que eram as placas de cimento, como eram os CQVs. Essas placas de cimento se juntavam numa estrutura metálica. Isso dá problema, isso tem que ter manutenção permanente, porque se você colocar um fio desencapado pode dar choque, enfim... Tem essas coisas todas, que devem ser aprimoradas... Mas esses detalhes acabaram servindo como argumento contra para a ampliação dos CQVs. Podia ser de placa de cimento, podia ser de tijolo, podia ser de argamassa, mas a concepção não podia mudar... Lamentavelmente... então essas situações foram utilizadas para o retorno ao convencional, mais cômodo, mais fácil, eu acho... (Marcos, ex-membro do Movimento Muda Campos, Campos dos Goytacazes, 21 de agosto de 2019).

Joane, por ter utilizado os centros desde o pré-natal, e tivera filhos matriculados, acrescenta informações com a visão de usuária:

Era ruim ver a umidade, o calor, aquelas placas algumas quebradas sem colocar outra no lugar... Eu perguntei para a diretora e ela me disse que não

⁸⁵ Projeto LARA – Lar de Acolhimento Respeito e Amor, criado em 1987 (ainda em atividade no ano de 2020) para atender e acolher bebês, crianças, adolescente e mães adolescentes vítimas da violação de seus direitos. Tem em sua composição uma equipe multiprofissional composta por pedagogos, enfermeiros, psicólogos, serviço de *home Care* e funcionamento 24 horas por dia.

⁸⁶ Essas transferências podem ter sido uma das causas da ausência de arquivamento e manutenção de documentos na secretaria de educação.

tinha onde fazer outra igual... e o pessoal da prefeitura dando um jeitinho... eu não gostava de ver. Eu que vi tudo bonito, ficar feio nos entristecia. Algumas mães diziam que a parede estava dando choque (Joane, mãe de aluno do CQV, Campos dos Goytacazes, 08 de maio de 2019).

Já Pedro enquanto arquiteto, apontou também a ausência de manutenção necessária dos prédios. Ele nega a informação que circulava na cidade na época de que a climatização dos centros era ruim, muito quente no calor e excessivo frio no inverno. Para ele a tecnologia escolhida era suficiente para manter a climatização interna.

O que deu problema é que esses prédios não tiveram a manutenção que deveriam ter. Todos os prédios deveriam ter manutenção. Esse modelo ou outro modelo. Não que ele tivesse essa patologia na sua arquitetura (Pedro, ex-membro do Movimento Muda Campos e Arquiteto responsável dos centros, Campos dos Goytacazes, 24 de agosto de 2019).

Para Leda a extinção dos prédios foi feita gradativamente ao passo que construíam creches de alvenaria ou alugavam casas para utilizarem como creches. Nesta altura, em 2001, muitos prédios dos Centros já não tinham condições de receber as crianças e os projetos.

Clara conta como foi feita a transição para um prédio de alvenaria na sua unidade:

Quando as placas foram caindo, até a construção da creche, ficamos em casas alugadas, já sem a estrutura médica dentária que tínhamos... muita coisa se perdeu... ficamos em uma casa alugada e no salão da igreja..., alguns contratos com pessoal terceirizado começou... eles eram diferentes do pessoal que começou lá atrás... do concurso. Os modelos dos CQVs foram abandonados. Eu acredito q o ruim era o prédio, sabe ... a ideia era muito boa, foi muito bom... (Clara, ex-diretora do CQVs, Campos dos Goytacazes, 09 de junho de 2019).

Uma segunda causa estaria ligada à não continuidade de projetos e das políticas sociais no advento de novos prefeitos. O rompimento com políticas já implantadas, com a perspectiva de inserir outras “novas”, impediu que os Centros continuassem em suas funções. Fato importante, é que durante os anos de duração dos CQVs, todos os prefeitos eleitos eram da legenda PDT, mas não sustentaram o projeto original ou adaptaram os centros à nova realidade social campista. Foram eles: Sérgio Mendes- PDT (1993); Anthony Garotinho- PDT (1997); Arnaldo Viana- PDT (1997); Arnaldo Viana- PDT (2001).

Além disso, os CQVs, constituíram a marca registrada concreta, distribuída ao longo da extensão de Campos dos Goytacazes, de um grupo que almejou “romper com a velha política”, iniciado nos movimentos sociais, que fazia interlocuções e

alianças partidárias e viabilizou similaridades com os CIEPs, e tudo aquilo que este aparelho representou na década de 1980.

Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente no médio e longo prazos, jamais no curto prazo. E as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais (SAVIANI, 2010, p. 774).

Assim, as rivalidades pessoais, ideológicas e partidárias assumidas pelos prefeitos vindouros não permitiu transcender essas relações e manter os centros em funcionamento, ou fazer a manutenção necessária, ou ainda renovar os layouts prediais e manter a ideia. Uma vez que se mantivessem os centros funcionando da forma como foram elaborados, eles estariam mantendo no presente lembranças do Movimento Muda Campos, da aliança Muda Campos, e da vitória do pleito municipal pelo Garotinho em novembro de 1988 e representado ali pelos CQVs.

Era muita coisa, saía um prefeito, entrava outro... pessoas da secretaria mudavam... a gente foi ficando e vendo. Algumas brigas entre eles... muita coisa se perdeu, mudanças nos projetos... não mantiveram... (respirou fundo e pensou no que iria falar...) (Clara, ex-diretora de CQVs, Campos dos Goytacazes, 09 de junho de 2019).

Pela questão política. Porque nós não tivemos... eu faço mea-culpa, nós não tivemos maturidade suficiente para conduzir o processo político de forma que o processo seguisse numa trajetória que nós imaginávamos... (Marcos, ex-membro do Movimento Muda Campos, Campos dos Goytacazes, 21 de agosto de 2019).

Para Pedro, os CQVs já haviam cumprido sua função, mas não foi incorporado a cidade como um bem público. E acrescenta tensões governamentais internas que poderiam também ter colaborado para a extinção dos centros:

Ao meu ver eles já tinham cumprido uma função de marketing. O garotinho já tinha ganhado projeção internacional. Infelizmente o governo dele era um governo de marketing, não era um governo para transformar... era para levá-lo ao poder. Era a política pública do século XVII... esse é o fato. Ele nunca permitiu que saísse nenhuma liderança do grupo, quando Marcos tentou ser, que era o melhor de todos nós naquela época Ana Maria Nascimento fala que o Marcos deveria ser o candidato ao prefeito, mas aí o garotinho não apoiou... Mas os CQVS vieram, cumpriram sua função, mas não foi incorporado a cidade como um bem público (Pedro, ex-membro do Movimento Muda Campos, arquiteto dos CQVs, Campos dos Goytacazes, 24 de agosto de 2019).

A terceira causa e não menos importante tem a ver com as modificações nacionais ocorridas na década de 1990 em torno das políticas de educação para a educação infantil. Os CQVs nasceram no final da década de 1980 e se concretizaram

em 1990. Foram fruto de idealizações e esperanças de uma geração que presenciou a ditadura civil-militar e acreditou na mudança social a partir da educação e de garantias de direitos contidos na constituição de 1988, resistindo até 2001, atravessando diferentes presidentes, prefeitos campistas e novos documentos que caracterizaram a educação infantil, dando a ela novas configurações.

Além das questões municipais acerca de discordâncias políticos partidárias, o Brasil, na década de 1990 passou por presidentes como o vice de Tancredo Neves, José Sarney (1985-1990), quem aprovou a nova constituição, as eleições diretas, enfrentou sem sucesso altas inflações com planos malsucedidos (Brasil, 2001), mas não implementou mudanças significativas para a educação infantil.

O presidente que lhe sucedeu, Fernando Collor de Mello (1990-1992), governou por dois anos, sofreu impeachment, assumindo o cargo de presidente o seu vice, Itamar Franco (1992-1995) quem criou o plano real. Terminado seu governo, foi eleito presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), (Brasil, 2001) governo marcado pelas privatizações, com forte aposta nas políticas nacionais e muitas políticas nacionais para a educação.

Foi no período de implantação das políticas nacionais para a educação com influências internacionais e liberais do governo Fernando Henrique Cardoso que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), assim como o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse também foi o contexto em que os CQVs foram extintos (em 2001), com suas ideologias e filosofias que não resistiram às modificações nacionais que estavam por caracterizar a nova fase da educação infantil.

De acordo com Frigotto & Ciavatta (2003), os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passaram a ter o papel de tutorear as reformas dos Estados nacionais.

Nesse contexto, novos formatos padronizados foram dados aos documentos nacionais na educação brasileira, com base nos acordos firmados internacionalmente. Desta forma, políticas sociais locais também receberam influências desses acordos e delimitações das políticas nacionais para a educação infantil, inviabilizando a continuidade de projetos originais que deveriam se adequar às políticas nacionais. No caso, ao sistema de educação elencado na LDBEN 9394/96.

4.5.7 As modificações na educação infantil, na infância durante o funcionamento dos Centros de Qualidade de Vida e após sua extinção

A educação infantil pós anos 1990 passou a contar com novos documentos, que passaram a organizar, sugerir orientações didáticas e objetivos para o desenvolvimento das capacidades das crianças, que até então não havia no campo das políticas de educação infantil no Brasil. Como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 1999) e um dos principais instrumentos que contribuiu diretamente para a extinção dos CQVs, a LDB (9394/1996).

De acordo com Saviani (1997), a LDB 9394/96 já era uma pauta requerida na “carta de Goiânia”, nos movimentos em torno da Constituinte, na X Reunião da ANPEd realizada em Salvador em 1987 e da 13ª revista da ANDE, que teve como tema central uma “nova LDB”.

Havia dois projetos em tramitação. O projeto Jorge Hage, apresentado na câmara dos deputados, proveniente dos debates com a sociedade, das resoluções do Fórum Nacional em Defesa Da Escola Pública com expressa preocupação com os mecanismos de controle social dos sistemas de ensino. E o projeto elaborado pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC, com o texto com expressiva estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo, este grupo contou com o apoio do governo do Fernando Henrique Cardoso.

O texto final da LDBEN de 1996 contém dados e elementos do projeto Jorge Hage, mas aproxima-se mais das ideias levantadas pelo projeto Darcy Ribeiro.

Em análise do texto da LDBEN 9394/96, no capítulo I, da composição dos Níveis Escolares, no artigo 21, incorpora a educação infantil na educação básica; no artigo 29, define que é a primeira etapa da educação básica; e no artigo 30, define que a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes até os três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Com este feito, as creches foram incluídas na educação básica nos sistemas de ensino, logo, subjugadas ao organograma da secretaria municipal de educação. Uma vez que, segundo a lei 9394/96, no artigo 11, os municípios deveriam ser responsáveis de manter a educação infantil e garantir com prioridade o ensino

fundamental, os CQVS, que se vinculavam à secretaria de Promoção social, com participação e apoio da secretaria municipal de Educação e secretaria municipal de Saúde, ao serem transferidos para a secretaria municipal de educação, assumiram as características de uma creche e pré-escola.

Na mesma década de 1990, as crianças e adolescentes também contaram com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei 8.069/90, que assegurou por meio do Estado o direito a creches e pré-escolas contido no artigo 54, ampliando e reforçando o direito à educação infantil e responsabilizando os órgãos competentes a oferecê-lo. Ou seja, também definiu o local para o atendimento educacional das crianças de zero a seis anos, uma realidade que os movimentos das mães, mulheres e entidades das décadas de 1970 a 1980 requereram no meio aos diversos locais de atendimentos não oficiais para a infância. Além disso, de acordo com Nunes (2005), o ECA articulou as políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho, garantindo proteção integral a todas as crianças e não somente àquelas que estariam tutoradas pelo estado ou famílias.

Havia também uma outra questão. A realidade social das mães e da infância não era mais a mesma comparada à da metade da década de 1980. Ocorreram mudanças positivas na saúde materno-infantil, com diminuição drástica dos índices da mortalidade infantil. Enquanto em seus estudos sobre a infância Rosemberg *et.al* (1985) apontaram que em 1976 morriam 109 crianças a cada mil crianças vivas, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA- (2014), nos anos de 1990 ocorreu a drástica redução da mortalidade infantil e a taxa passou para 53,7 óbitos para cada mil crianças nascidas vivas.

Tal feito justifica-se pelas ações que foram garantidas por meio do Sistema Único de Saúde – SUS, estendidas a todos os cidadãos brasileiros (não somente aos segurados pelo trabalho), e se materializaram no aumento dos serviços de saúde, saneamento, dos programas de saúde materno-infantil voltados para o pré-natal, parto e puerpério, campanhas de vacinação, reidratação oral, programas de aleitamento materno... Junto deles, o aumento e garantia da escolarização.

Essas informações trouxeram para a cena daquele momento, para os governantes, a interpretação que a sociedade precisava de outras formas de atenção e políticas públicas. Uma adequação a tudo que já estava sendo feito. As ações e atendimentos que eram realizados com especificidade nos CQVs passaram, de certa forma, a serem realizadas em outros ambientes.

O governo municipal ao longo dos onze anos de funcionamento dos centros passou por diversos prefeitos e secretários com seus projetos, sendo que a desnutrição e a mortalidade materno infantil não era tão incidente se comparadas aos anos de 1980, para justificar a manutenção de um espaço que unisse saúde e educação, com corte de atendimento no pré-natal.

Os movimentos sociais na década de 1990 tiveram uma configuração diferente comparativamente à década anterior. Para Gonh (2011) ocorreu o fortalecimento das ONGs e entidades do terceiro setor, os movimentos sociais populares enfraqueceram-se e tiveram que alterar suas práticas, serem mais propositivos (participando dos projetos das ONGs) e menos reivindicatórios e críticos. Segundo a autora, neste contexto surgiram as fundações articuladas por empresas, redes de comércios, da indústria entre outros, que passaram a realizar os projetos (com fundos públicos) junto à população em parcerias com o estado.

O movimento feminino e feminista, que no campo dos direitos tem a educação da infância de forma indissociável, avançaram em outras pautas e requerimentos. Talvez essa seja uma das causas que impediram surgir outros movimentos na cidade de Campos dos Goytacazes com o intuito de manter a educação infantil associada a saúde e promoção social, sem excluir as outras aqui já elencadas no texto.

A creche e pré-escola como direito já estava concretizada na constituição e em outros documentos destinados à infância. Portanto, manter um centro para a infância com a mesma ideologia com a que foi almejado e criado no início dos anos de 1990 e sustenta-lo até os anos 2001 com a mesma configuração, dada a mudança social, não seria possível.

A infância também muda. A mudança de paradigma de infância, do conceito de infância, dos locais para a sua educação escolar é mutável. Para Sarmiento (2008), as crianças estão em uma faixa etária que são objetos de cuidados e atenções, mas também acumulam indicadores de exclusão e sofrimentos. O autor chama de “privatização da infância” (SARMENTO, 2008, p.19) o fato de a modernidade confinar a criança ao espaço privado, ao cuidado da família e apoio de creches, orfanatos e outras instituições sociais, transformando o aluno em objeto científico e em paralelo, em torno dela, se constituiu em um mercado global de produtos para a infância e de profissionais para atendimento delas.

A própria infância e as considerações sobre ela sofreram modificações pelas contribuições provenientes da sociologia da infância e suas influências nos espaços destinados à educação das crianças.

Longe de ser meramente constituída por fatores biológicos, correspondentes ao fato de ser integrada por um grupo de pessoas que têm em comum estarem nos seus primeiros anos de vida, a infância deve a sua natureza sociológica, isto é, o constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, à construção histórica de um conjunto de prescrições e de interdições, de formas de entendimento e modos de atuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam (SARMENTO, 2005, p. 367).

Para Corsaro (2012), entre 1960 a 1990, o aumento da participação das mães na força de trabalho, o aumento de famílias compostas somente por mulheres (analisa as desigualdades de gênero no divórcio), o abuso infantil e, no Brasil, a pobreza e as crianças consideradas de “rua”, a crescente urbanização e declínio das famílias rurais podem ser consideradas como causas principais da institucionalização da infância, da necessidade da entrada das crianças em creches e instituições infantis após o nascimento.

Porém, essas instituições se adequam a cada período histórico para atender aquele grupo em específico. Não é linear e constante. A educação do século XIX, não seria a mesma do século XXI. Apenas muda de acordo com as mudanças sociais da sociedade que está inserida.

O Plano Nacional de educação de 2001, Lei nº (10.172/2001), também reforçou o fim dos CQVs, uma vez que estabeleceu a extinção das classes de alfabetização:

Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no Ensino Fundamental e matricular, também, naquele nível, todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na Educação Infantil (Plano Nacional de Educação, 2001 II A 1 1.3 – meta 15).

De certa forma, encurtou o espaço da criança na educação infantil. Na década de 1980, essas classes eram conhecidas com C.A. (Classe de alfabetização) e esta etapa representava um interstício entre a educação infantil, terminada na pré-escola e a primeira série, do antigo primeiro grau, atualmente segundo ano do ensino fundamental. Geralmente, as crianças do C.A. ainda participavam do espaço lúdico da educação infantil, e com o Plano Nacional de Educação de 2001, as crianças que iriam fazer a “alfabetização” foram matriculadas na escola para frequentarem o primeiro ano em um outro ambiente.

O Plano Nacional de educação de 2001, juntamente com a LDB 9394/96, e as políticas neoliberais do governo de FHC, validaram o patamar da educação infantil mantida desde o século XIX, com a diferença de ter apoio de organismos internacionais nas políticas de educação infantil. Porém, mantiveram a condição de creches para uns alunos (com delimitação de idade) e pré-escola (para outros), agregando a antiga classe de alfabetização ao ensino fundamental. Esses acontecimentos influenciariam diretamente na permanência dos CQVS, que mantinham as crianças até os seis anos em seus espaços. Portanto apresenta-se mais uma causa pertinente à não continuidade de uma política governamental, que fazia interface com as políticas sociais e políticas de educação infantil realizadas para um público delimitado.

Não é alcance desta pesquisa, porém cabe informar ao leitor, que após a extinção dos CQVs, Campos dos Goytacazes adotou como “slogan” para a educação infantil a construção de “creches modelos”. Creches de alvenarias que de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação deveriam todas seguir padrões de construção e quantitativo de alunos por sala. Porém, ainda mantiveram (e mantêm) casas alugadas para a função de creches. Como falou o entrevistado Marcos, “*opta-se pelo convencional, pelo mais fácil*”.

Por fim acredita-se, em concordância com o arquiteto Pedro e ex-membro do Movimento Muda Campos, que os centros cumpriram a sua função para aquele tempo, com as condições que poderiam utilizar para tornar o projeto possível e viável. Complementa-se acrescentado que deu certo para aquelas populações que estavam fazendo o êxodo rural e ampliando a área urbana de Campos dos Goytacazes ao se instalarem em locais sem infraestrutura; atendeu àquele grupo de mulheres que não tinha acesso ou não conseguia vagas para fazerem seu pré-natal nos hospitais ou nas unidades básicas de saúde de seu bairro, caso existisse. Atendeu também ao grupo de crianças, filhos e filhas dessas mulheres que, da mesma forma que suas mães, passaram a ter atendimento pediátrico, odontológico, social e pedagógico em um mesmo ambiente, em um período em que esses serviços não eram tão disponíveis.

Além disso, a educação integral que Brizola, Darcy Ribeiro (no estado do Rio de Janeiro) e o Grupo do Movimento Muda Campos (em Campos dos Goytacazes) almejavam naquele período, caso hoje tivessem continuidade, precisaria de novos formatos, uma vez que esta geração não viveu o que a geração deles viveu com a ditadura civil militar, anistia, altas inflações, excesso de crianças chamadas “menores

abandonadas” e ou “moradoras de rua”, pobreza extrema anunciada a todo tempo nos jornais e televisão, lutas dos movimentos sociais e entidades de classe e científicas para a participação em uma Assembleia Nacional Constituinte com a esperança de que suas pautas fossem elencadas e que de fato mudasse a situação educacional brasileira e com ela a vida dos sujeitos.

Portanto, os CQVs com as todas críticas realizadas a este instrumento, demonstrou ser mais que uma instituição educativa de horário integral para a infância campista dos anos de 1990. Demonstrou ser a concretização dos resultados de um grupo que se organizou em movimentos sociais, galgou o pleito municipal, obtendo vitória e estabelecendo como política educacional uma educação que de fato “libertasse” no sentido *freireano* aquelas populações da opressão ao qual estavam submetidas. Assim, os centros, ao serem extintos já haviam cumprido as suas funções. De 2001 em diante, existiam outras demandas, as quais o centro, por razões já explicadas, com o formato em que surgiu, sem renovações, não desempenharia suas funções como desempenhou na década de 1990.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo analisar a formação de uma política social pública na cidade de Campos dos Goytacazes na década de 1990 que foi direcionada à educação de crianças menores de seis anos: os “Centros de Qualidade de Vida” (CQVs) (1990- 2001).

Mas antes de analisar esta política pública social de finais do século XX fez-se necessário examinar as origens e características do surgimento das creches (no século XIX) e jardins de infância, e escolas maternais no Brasil e a composição do bloco “educação infantil”. Tal análise foi importante para a compreensão de todo o contexto prévio e contemporâneo da implantação dos CQVs, uma vez que esses centros comporiam a rede municipal de ensino, saúde e promoção social da cidade de Campos dos Goytacazes durante onze anos, portanto, seria possível associar os acontecimentos históricos nacionais com os locais.

Posto isto, na presente dissertação foi realizado nos capítulos I, II e III um inventário com os principais acontecimentos e marcos históricos, políticos e sociais que garantiram a educação de crianças até os 07 anos de idade no Brasil.

Em paralelo a este eixo, delineiam-se a partir do século XIX as informações do surgimento da creche e a comunicação de uma creche portuguesa à sociedade campista. Demarcando dois pontos consideráveis: o primeiro relaciona-se ao fato de sempre que possível foram estabelecidas conexões entre a história nacional da educação infantil e a história local da educação infantil campista; e o segundo relaciona-se a uma das principais características da educação infantil nacional presente já no seu surgimento: a fragmentação presente nas creches, maternais, jardins de infância e as diversas denominações que esta etapa recebeu a partir do referente século para crianças por vezes da mesma faixa etária, mas consideradas diferenciadas pelas políticas de atendimento, seja pela condição econômica de suas famílias, seja pela necessidade de suas mães, por necessidades próprias e pela condição histórica social da compreensão da infância.

Já na comunicação da primeira creche no Brasil em 1879, segundo Kuhlmann (2010), se expressava a necessidade de atender as preocupações geradas com a lei do ventre livre com as mães que trabalhavam e as mães solteiras. Didonet (2001) também aponta que a criação da creche foi vinculada desde o seu princípio com o trabalho extradomiciliar. Como se explica no Capítulo I, a comunicação de uma creche

portuguesa à sociedade campista em 1888 esclareceu que o espaço era destinado à crianças filhas de operárias e trabalhadoras.

Desta forma, identificam-se propriedades que acompanharam a educação infantil entre finais do século XIX e XX, período de estudo do objeto desta dissertação. Destaca-se a vinculação da necessidade da creche com a mulher, a ligação inexorável desta com seus filhos, atendimento a um grupo específico (filhos e filhas de trabalhadoras, operárias e mães solteiras) e a assistência a esse grupo. Aliás, a assistência⁸⁷ e a educação formaram⁸⁸ e formam campos de tensão, discussões e estudos na educação infantil, principalmente nas creches.

Diferentemente das creches, nos jardins de infância (*Kindergarten*) desde a sua implantação no Brasil em 1894 (Monarcha, 2001) o viés educativo foi marcado com a pedagogia froebeliana. Não havia a preocupação demarcada com um grupo, em atender mães e filhos em suas necessidades. A prioridade, portanto, era a educação escolar das crianças. Campos dos Goytacazes, de acordo com Monção (2019), acumulou entre 1930 a 1949, seis jardins de infância nos diversos pontos da cidade.

Em avanço das pesquisas e na tentativa de encontrar espaços para o cuidado, a educação de crianças menores e bebês em uma cidade com tradição nas usinas de cana de açúcar, fábricas de doces e outros espaços de trabalho que empregavam a mão de obra feminina foram identificados os trabalhos da Legião Brasileira de Assistência –LBA no Parque Alzira Vargas em 1943. De acordo com Assis (2016), este órgão foi uma referência no tocante às políticas sociais em Campos dos Goytacazes, com a criação de creches e postos de assistência à infância e à Cantina Infantil. As ações de diversas entidades filantrópicas e de assistência (Rotary, grupos religiosos, LBA) na cidade juntamente com “arranjos informais”⁸⁹ fizeram parte de uma rede invisível não oficial de locais que cumpriam as funções de uma creche.

⁸⁷ De acordo com Kuhlmann (2010) as primeiras tentativas de atender à infância no Brasil receberam influências assistenciais e filantrópicas, pedagógicas, médicas e inclusive políticas. No corpo do texto descrevemos algumas dessas instituições e associações, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância- IPAI, Associação das Damas da Assistência à Infância (Vinculadas ao IPAI).

⁸⁸ A partir da promulgação da carta Magna de 1988, a educação infantil tornou-se um direito para os cidadãos brasileiros. A assistência inserida na educação infantil refere-se ao binômio cuidar-educar pertinente às crianças matriculadas em creche onde durante o horário recebem a assistência (no sentido de cuidado higiênico, alimentício) juntamente com as atividades pedagógicas e não no sentido de caridade e filantropia.

⁸⁹ Arranjos informais, refiro-me a formas não oficiais de cuidar das crianças, como “tomadeiras de conta”; casas-creche; e outras formas.

Na pesquisa não foi encontrada entre a década de 1940 a final de 1980 uma rede municipal de creches oficiais⁹⁰. Foram identificados convênios dessas entidades, ora com o município, ora com o estado ou a própria entidade junto à sociedade campista. Mas há uma certeza: As crianças e suas mães, seus trabalhos, sempre lá estiveram e este dado foi constatado na entrevista de uma professora⁹¹ aposentada de educação infantil do município que lecionou anos na zona urbana, onde relatou que em suas turmas multisseriadas, tanto ela, quanto suas colegas ficavam com bebês enquanto suas mães seguiam para seus trabalhos nos cortes nas lavouras de cana-de-açúcar.

A questão do trabalho feminino na indústria da cana de açúcar⁹² e a ausência de pesquisas acadêmicas nesta área dificulta o avanço de trabalhos sobre a história social da infância campista. Uma vez que consideramos a ligação entre a mulher e seus filhos um fator primordial para a elaboração de políticas públicas e sociais para a mulher e para a criança.

A informalidade⁹³ associada à ausência de obrigatoriedade de oferecimento e frequência dos alunos da educação pré-primária por parte do estado, faziam com que vários locais com diversos formatos se proliferassem no Brasil. Inclusive pré-escolas

⁹⁰ Rosemberg, Campos e Pinto (1985) identificaram e classificaram quatro tipos de creches e pré-escolas (4 a 6 anos) predominantes no Brasil até o final dos anos de 1980. Citam creches e pré-escolas completas e de emergência, variando o atendimento prestado também de acordo com os recursos materiais e humanos disponíveis

⁹¹ Elza, 75 anos: "...Lá na fazenda Floresta eu e minha cunhada passamos por momentos complicados no finalzinho dos anos de 1970 e oitenta e poucos. As salas eram multisseriadas, mas perdi a conta das vezes que ficamos na sala com bebês de 1, 2 anos... fazer o que? Não só a gente, outras colegas espalhadas por esses lugarejos aí...A preocupação era ensinar a ler, fazer conta..., mas as coisas estavam mudando, pra mulher, pra criança. A mãe ia para o corte de cana com a criança? Hein? (Campos dos Goytacazes, 08 de julho de 2019) "

⁹² Por volta da primeira década do século XX, Campos já possuía 27 usinas de cana e aguardente. Na zona urbana e localidades próximas, limítrofes a esta, encontravam-se dez usinas, sendo elas: Abadia, Barcelos, Cambaíba, Cupim, Limão, Queimado, São João, São José, Santo Antonio, Santa Cruz. (SMIRDELE, 2009, p. 36). Na segunda metade do século XX, Campos contava com 471 estabelecimentos industriais e fábricas de doces que exportavam suas produções.

⁹³ A informalidade e ausência de obrigatoriedade estiveram presentes nas legislações vigentes do período: -LDB 4024/1961 (Educação Infantil denominada como pré-primária, Art. 23: "A educação pré-primária destina-se aos menores até 7 anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância";

Art. 24: "As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária") - Constituição de 1967 (Ausência de legislação específica para a educação infantil, Art. 168: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola (...)")Inciso 3º: O ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;) ; Lei 5.540/1968 (Considerada uma reforma da LDB de 1961, não inovou no campo da educação infantil.);LDB 5691/1971 (alterou nominalmente os ensinos primários e médio para o ensino de primeiro e segundo grau respectivamente. Art. 19: "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes"). Esta LDB perdurou até 1996, substituída pela LDB 9394/1996.

de iniciativa privada, com diversas características, sem padrão e sem diretrizes e regulamentação.

As discussões e análises do panorama nacional da educação infantil foram escritos a partir, dentre outros estudos, de Kramer (1992; 1988), Rosemberg (1985, 2016), Abramovay (1988), Campos (1985), Rizzini (2016) e Celestino (2016). Já o panorama da educação infantil campista foi escrito amparada pelas publicações de pesquisadores que se dedicaram ao estudo da expansão de Campos dos Goytacazes no século XX como Assis (2016) e pesquisadores que tem em seus trabalhos em destaque a educação campista e a formação de professores que influenciaram na época a chamada educação pré-primária como Monção (2019), Martinez (2012), Crespo (2009), Rodrigues (2014).

Desta forma foi identificado nas pesquisas realizadas, como explicado na metodologia, por meio das entrevistas, no Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho⁹⁴ e na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional que a ampliação da rede municipal de educação infantil de Campos dos Goytacazes, incluindo creches, foi desenvolvida no final dos anos de 1980, a partir de requerimentos provenientes dos movimentos sociais locais e esforços políticos municipais.⁹⁵

Na década dos anos de 1980 o Brasil estava vivenciando uma torrente de movimentos sociais preocupados com a coletividade. Gohn (1999) qualifica os sujeitos envolvidos neste processo como “cidadão coletivo” e este reivindicava interesses do grupo de diversas naturezas, como moradores pobres que lutam por acesso, mulheres que requeriam creches... Neste âmbito foi discutido e examinada a importância dos movimentos das mulheres (que deram origem à Carta das Mulheres) e dos movimentos de entidades científicas que influenciaram os debates da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) em 1987.

A análise dos debates da ANC permitiu a compreensão da preocupação de unir educação infantil com saúde e promoção social, ou ainda saúde, promoção social e educação presente nas políticas públicas educacionais dos anos de 1980. Nos discursos dos constituintes havia a representação dos requerimentos do Movimento

⁹⁴ Como explicado ao longo do texto da dissertação, a ausência de um arquivo geral na Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, impossibilitou a pesquisa direta em relatórios próprios. Sendo pesquisado nos diários oficiais disponíveis no Arquivo Público Municipal.

⁹⁵ Em 1989 a secretaria municipal de educação contava com 120 unidades escolares, dessas 114 eram escolas de 1º grau, 4 eram escolas de 5ª a 8ª série e 2 escolas lecionavam para o segundo grau (Jornal monitor Campista, 28 de novembro de 1989).

das mulheres (a Carta das Mulheres⁹⁶ foi entregue ao deputado Ulisses Guimarães por Jacqueline Pitanguy com a presença das conselheiras, em março de 1987), dos movimentos das entidades científicas (Carta de Goiânia), dos movimentos sociais diversos da sociedade civil, refletindo portanto sobre os principais problemas que o Brasil enfrentava acerca da mulher e da infância. Esses problemas foram discutidos extensamente neste trabalho nos capítulos 2 e 3, como: grande número de crianças chamadas de “crianças de rua”⁹⁷, “crianças abandonadas” (Rizzini & Rizzini, 1996), altos índices de mortalidade materno-infantil, desnutrição infantil, analfabetismo, desemprego, pobreza⁹⁸ e aumento significativo de mulheres divorciadas e ou chefes de família.

Devemos também apontar que não havia ainda o Sistema Único de Saúde-SUS⁹⁹ e a proteção social¹⁰⁰ se configurava em diferentes formatos. Todos esses fatores incidiram diretamente nos debates e nas idealizações sobre a creche e a pré-escola tanto no seu formato pedagógico, mas também em torno de configurações que poderiam contribuir para o desenvolvimento físico nutricional das crianças (merenda escolar, transporte escolar, atendimento médico-sanitário, odontológico) de suas famílias e, em consequência, na sociedade.

Pelo menos, de acordo com as leituras realizadas nos Anais da ANC, na bibliografia, nos relatórios das entidades científicas¹⁰¹ citados no trabalho, era o que se esperava naquele período de “redemocratização brasileira” após os 21 anos de regime ditatorial: que com a promulgação da Carta de 1988 os direitos fossem de fatos direcionados a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as. Essa era a expectativa e a esperança.

⁹⁶ Assunto tratado no capítulo 3.

⁹⁷ Rizzini & Rizzini (1996) apresentam em suas pesquisas sobre as crianças abandonadas vasta predominância de meninos (90% do total) e entre esse percentual a idade variava entre 7 e 17 anos, eram vendedores ambulantes, carregadores de feira, e desempenhavam as vezes atividades marginais. Porém não eram abandonados, passavam o tempo nas ruas, mas retornavam ao convívio do lar.

⁹⁸ De acordo com BRASIL (1989, p. 11) “A combinação entre estagnação econômica e piora na distribuição de renda é trágica, quando se considera os níveis de pobreza já existentes no país. O crescimento da renda na década de 80, além de ter sido modesto, foi distribuído de forma muito desigual. As consequências deste processo atingiram de forma bastante grave toda a população, principalmente às crianças e adolescentes.” Em 1990, no Brasil mais da metade da população infanto-juvenil – 58,2% – era pobre. O resultado nocivo desta situação de pobreza tem efeitos diretos sobre a vida das crianças nos seus aspectos mais fundamentais: saúde, nutrição e educação.

⁹⁹ Criado em 1988 pela Constituição Federal.

¹⁰⁰ A proteção social estava associada de acordo com Draibe (2011) ao “viés industrialista”, antes de 1988, não era Universal.

¹⁰¹ ANDE, ANPEd, CEDES.

Assim, com essas interpretações, entenderam-se as ações adotadas por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro ao projetarem no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, um ensino de tempo integral com união de educação e saúde em prédio próprio e característico, ou seja, a proposta contida nos CIEPs. Implantados antes da Carta Magna de 1988¹⁰², representaram a leitura da situação educacional, nutricional, cultural e esportiva das crianças e a tentativa de reverter o quadro inundado pelo analfabetismo, repetência escolar, desvalorização do professorado e fome. Fatores esses agravados pela pobreza estrutural e outras vulnerabilidades.

Dados os créditos às diversas críticas (Gomes, 2010; Earp, 1997) e à origem da inventabilidade dos CIEPs (devido à qual os Centros ficarem conhecidos como “Brizolões”, e toda a propaganda associada, portanto, a Leonel Brizola e a Darcy Ribeiro, como inventores da proposta) é esclarecido no trabalho que não foi algo inédito no mundo e tampouco no Brasil¹⁰³. Reafirma-se nesta conclusão que foi uma política educacional que alcançou diversas comunidades espalhadas no estado do Rio de Janeiro com um formato peculiar de atendimento, influenciando políticas educacionais, alcançando uma quantidade maior de cidadãos e com uma estratégia focal que fez interface multidisciplinar, e tentou minimizar danos sociais com a aplicação de ensino de tempo integral e toda uma estrutura atrelada.

Campos dos Goytacazes também teve durante o período da ditadura civil militar suas representações nos movimentos sociais que influenciariam nas políticas educacionais vindouras. Dois desses movimentos tiveram interferências na elaboração futura (já na década de 1990) nos Centros de Qualidade de Vida- CQVs. O Movimento de Mulheres Campistas e o Movimento Muda Campos. Aponta-se que ambos os movimentos não foram estudados em sua completude nesta pesquisa por não serem objetos principais do estudo, mas são elos imprescindíveis para o entendimento da ampliação da rede de educação infantil campista municipal a partir dos CQVs. Esses movimentos surgiram no período histórico identificado pelos autores como ditadura civil militar (Cunha 2014; Lombardi, 2016) e alguns cidadãos campistas se organizaram na tentativa de modificar o *establishment* local, representado pelo

¹⁰² De acordo com Gomes (2000), em abril de 1985 foi inaugurado o primeiro CIEP no bairro do Catete no Rio de Janeiro.

¹⁰³ Cunha (1991) fez uma crítica a Darcy Ribeiro e a Leonel Brizola acerca de não reconhecer as experiências pedagógicas de educação integral realizadas anteriormente. (Como explicado no capítulo 1).

bipartidarismo do ARENA e MDB nas figuras dos prefeitos conhecidos pelos municípios e suas formas de elaborar políticas para a população¹⁰⁴.

Os entrevistados no trabalho denominam de “velha política” as políticas municipais executadas por esses prefeitos que repetiam suas formas de administrar a cidade que sofria as mudanças sociais advindas da expansão urbana agravada pela crise sucroalcooleira iniciada, de acordo com Freitas (2011), nos anos de 1950 e teve seu ápice nos anos de 1980. Somado a estes fatores, acrescenta-se o desvio do foco econômico da cana de açúcar para o petróleo em um momento histórico propiciado pela assinatura da lei dos royalties em 1986.

O Movimento de Mulheres identificado nas pesquisas a partir de 1985 (o Centro de Estudos da Mulher; a Associação da Mulher Campista e o Conselho da Mulher Campista) se ocupavam com uma pauta extensa que incluía proteção jurídica aos atos de violência contra a mulher, moradia, alimentação, palestras e capacitações, cursos, encaminhamento a trabalhos, debates e também solicitações de abertura de creches¹⁰⁵ (uma vez que não havia uma rede de creches que atendesse as expressivas demandas das mulheres e suas famílias).

Nas entrevistas realizadas se recebeu a informação que na cidade havia, até no final dos anos de 1980, uma creche em Guarus situada na rua do exército (56º Batalhão da Infantaria), que possivelmente tinha colaboração com diversas entidades sociais campistas, a qual não era somente municipal. Também não foi possível acessar documentações desta creche devido a diversos fatores, mas um dos principais é a mencionada ausência de um arquivo histórico na secretaria municipal de educação.

Esta informação foi nos dada também por um ex-membro do Movimento Muda Campos, apontando que este movimento além de suas pautas específicas, também fazia leituras dos diversos segmentos sociais campistas. A educação era um deles. E isso foi permitido porque havia entre seus membros uma variedade de profissionais

¹⁰⁴ José Carlos Vieira Barbosa (Zezé Barbosa) em 1988 estava no terceiro mandato (foi prefeito anteriormente em 1966 e 1972); Rockfeller de Lima em 1988 concorreu pela quarta vez à prefeitura de Campos dos Goytacazes.

¹⁰⁵ Portanto, percebe-se a união dos trabalhos da Associação da Mulher e do Conselho da Mulher na busca da consolidação das lutas dos movimentos das mulheres. Os objetivos naquele momento eram levar os requerimentos das mulheres campistas ao governador Moreira Franco, implantação de políticas de ação integrada para a conscientização da mulher campista nas escolas, ampliação da rede de creches campistas entendida como um direito da criança (através de remanejamento de funcionários do Estado para esta função), articulação do estado com a iniciativa privada para estimular e construir várias unidades de creches.

das diversas áreas (médicos, advogados, jornalistas, arquitetos, professores e etc). Conceituamos o Movimento Muda Campos como um movimento organizado, social, político e cultural, ocorrido no final da década de 1970, tendo seu ápice até a segunda metade da década de 1980 e declínio durante os anos de 1989 e 1990.

No auge deste movimento, que tinha claros objetivos de interferir socialmente por um ativismo político aplicado nos diversos setores sociais, como no teatro amador, nos rádios e nos jornais, eles conseguiram a partir de diversas articulações eleger para prefeito municipal, que se encontrava entre seus membros e já tinha uma carreira política e ativismo social nas mídias da época, o Anthony Garotinho¹⁰⁶. O grupo campista evidenciava no período proximidades com políticos pedetistas do estado do Rio de Janeiro, desde a comunhão de ideias a alianças partidárias.

A tradução das leituras da requisição da sociedade para a ampliação da rede de ensino e em específico da educação infantil, foi realizada juntamente com a mutação do status de Movimento Social para governo municipal, dado que alguns dos ex-membros participaram com seus trabalhos em secretarias, mudando inclusive as relações entre eles. O movimento como tal não perdurou durante todo primeiro governo do Anthony Garotinho, mas uma de suas políticas governamentais no campo da educação perdurou por onze anos, que foram os Centros de Qualidade de Vida (CQVs).

A similaridade dos Centros, criados em portaria própria¹⁰⁷ em 1989, com os CIEPs não são poucas e são justificadas pelas proximidades com o pedetismo figurados em Darcy e Leonel Brizola. O arquiteto dos Centros Campistas tivera experiências na Fábrica de Escolas¹⁰⁸, no Circo Voador e trouxe para o projeto e de certa forma para a região Norte Fluminense o formato de produção em série de pré-moldados no mesmo terreno em que um dos centros iria ser implantado, empregando mão de obra da comunidade.

¹⁰⁶Vitória no pleito municipal no ano de 1988.

¹⁰⁷ Lei municipal nº 4.931 de 29 de dezembro de 1989, na secretaria de Saúde, com a participação das secretarias de Educação e Cultura e das secretarias de Desenvolvimento e Promoção Social

¹⁰⁸ Na segunda metade dos anos de 1980, foi fundada a Fábrica de Escolas, que de acordo com Ribeiro (1986) funcionou na Avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro e empregou um grande número de funcionários locais não-qualificados. Eles fabricavam a partir da técnica de argamassa armada numa produção em série de módulos pré-fabricados, encaixáveis, de baixo custo que se adaptavam às condições climáticas do ambiente no qual a escola seria implantada. Esta técnica, peculiar, que garantiria a marca registrada das escolas montadas na época de Brizola, era proveniente da União Soviética e desenvolvida aqui no Brasil por João Filgueiras de Lima, na construção de escolas rurais no município goiano de Abadiânia.

Mesmo a região campista com suas inúmeras olarias eles preferiram a construção de pré-moldadas devido à rapidez na entrega da obra e segundo entrevistados, o projeto era mais econômico. Mas obviamente, aqui ponderamos as alianças partidárias, ideológicas e a implantação de uma “marca” registrada presente nessas arquiteturas encontradas também nos CIEPs.

É importante lembrar que o requerimento pela ampliação das vagas em creches¹⁰⁹ era algo real e necessário. Com o êxodo rural ocasionado pela crise sucroalcooleira, a questão da mulher, da infância e a assinatura da lei dos Royalties, o centro urbano da cidade de Campos dos Goytacazes expandiu e com isso novos bairros foram surgindo.

Desta forma, os centros foram criados para atendimento saúde-educacional, em horário integral, com o intuito e proposta de atendimento desde o pré-natal materno, acompanhamento da infância até os seis anos de idade junto a uma equipe multiprofissional que incluía educador de creche, pedagogo, pediatra, enfermeira, dentistas, nutricionistas e assistentes sociais. A princípio as construções se situavam em bairros considerados pela equipe municipal “distantes” do centro urbano e habitados por moradores expostos a diversos tipos de vulnerabilidades sociais¹¹⁰.

No processo de criação dos CQVs até sua implantação foram identificados na pesquisa pontos que iam de encontro ao projeto de redemocratização do Brasil no final dos anos 80, juntamente com as mudanças políticas campistas e também a tentativa de pôr em prática os direitos adquiridos na Constituição, como a união de saúde e educação, a atenção integral a infância contemplando a mulher e a saúde da mulher na gestação alcançando o infante já nos primeiros meses de vida. A proposta inclusive era a criação de um “cinturão da educação”, onde as crianças por volta dos seis anos saíssem dos CQVs e poderiam ser matriculados em um dos CIEPs campistas.

Havia um projeto em curso. Na área do magistério criaram o cargo de Educador de Creche com lotação na secretaria de Promoção Social no edital do concurso para

¹⁰⁹ Em pesquisa realizada nos periódicos Folha da Manhã de 08 de janeiro 1989, página 02, são encontradas informações acerca do programa RECRIANÇA e LBA e um convenio com a prefeitura de Campos dos Goytacazes, com atendimento a 800 crianças de até 7 anos de idade, com atividades diversificadas inclusive de creche. Mas não se pode ainda afirmar que pertenciam e formavam uma rede municipal de creches-escolas

¹¹⁰ Pq. Lebret; Pq. Stª Helena, Pq. Eldorado, Pq Stª Rosa, Pq.Alvorada, Custodópolis, Donana, Espinho (Poço Gordo), Farol de São Tomé, Guarus-CSU, Parque Guarus. O primeiro CQV inaugurado foi na localidade de São Martinho

os CQVs em 1990, e o cargo de Auxiliar de Recreação, que trabalhava juntamente com o educador realizando diversas atividades, inclusive as de higiene.

Nas inaugurações dos Centros¹¹¹, como disposto nas fontes pesquisadas, participavam figuras como Darcy Ribeiro e, em aproveitamento, a secretaria de Educação promovia encontros para os profissionais de educação no Palácio da Cultura. Portanto, com o edital e toda o projeto político iniciado com o Movimento Muda Campos e suas leituras e interfaces com a sociedade, no governo do primeiro ano do prefeito Anthony Garotinho foi iniciada a sistematização da educação infantil Campista¹¹².

Explica-se no texto que o magistério da educação infantil creche em Campos dos Goytacazes tem carga horária diferenciada à do professor de educação infantil escola. Mesmo que ambos possam ter a mesma formação acadêmica até o presente momento ainda não houve edital que permitisse a troca de local de trabalho, uma vez que se compreende que exercem funções diferentes. Essa é uma visão ainda trazida do início da década de 1990 e está marcada pela expressão do que se esperava do magistério em relação à criança de creche e à criança do jardim de infância.

Os trabalhos realizados com as crianças ultrapassavam os princípios pedagógicos devido ao caráter multidisciplinar da equipe e os diversos projetos sociais que o circundavam. Claro que, especificamente, os educadores de creche tinham suas atividades específicas para o desenvolvimento lógico, motor, matemático e linguagens de seus alunos, porém não se limitava a isso, como foi constatado nas entrevistas quando, ao perguntar sobre as atividades realizadas, as entrevistadas focaram nos projetos e sua inserção social na vida dos alunos, das suas famílias e dos profissionais dos Centros. Nas lembranças das entrevistadas prevalecem as atividades que ultrapassavam as ações pedagógicas, talvez por ser o diferencial da experiência.

Os Centros duraram onze (11) anos. Um conjunto de fatores propiciou a não continuidade dos projetos e a ideia da educação de horário integral associada à saúde e promoção social. Listaremos alguns a seguir: a marca registrada pedetista e brizolista dos CQVs associada aos CIEPs (que recebeu inúmeras críticas); o prédio,

¹¹¹ No total, foram identificados na pesquisa 12 CQVS, alguns com matrículas de 140 crianças de 0 a 6 anos na educação integral, com diversos projetos e atuação da secretaria de promoção social, secretaria de saúde e secretaria de educação.

¹¹² Os editais de concursos posteriores aos dos anos de 1990 também diferenciam o professor de creche e o professor de educação infantil em escolas.

que rememorava a um período específico da história da política campista que não agradava a políticos posteriores; ausência de manutenção dos prédios e ou renovação da arquitetura (inclusive no próprio governo Garotinho, em eleições municipais posteriores), as modificações advindas da indústria petróleo, que interferiram na forma de “fazer políticas públicas”, com os royalties; modificações nos índices da saúde maternoinfantil, propiciados por diversos programas de saúde que elevaram o padrão e qualidade da vida das crianças e das mulheres; modificações na legislação e políticas nacionais de educação infantil; e, por último, também a “tradição” dos governos de abandonar políticas criadas ou adotadas em governos anteriores com a pretensão de fazer “novas políticas”.

Embora exista a notória extinção dos CQVs, há de pontuar que em seu período de funcionamento cumpriram sua função e estabeleceram como descrito em linhas acima a sistematização da educação infantil municipal das creches campista. Junto aos centros também foram construídos outros prédios municipais com a técnica de pré-moldagem inclusive creches e escolas. Não há aqui a preocupação em apontar minuciosamente causas e responsáveis pela extinção dos Centros, mas sim como descrito ao longo do trabalho e nesta conclusão, a preocupação em tentar esclarecer ao leitor o esforço da elaboração de uma política social de educação voltada para as crianças e suas mães, vinculadas a um período histórico onde havia a necessidade de associar e unificar serviços, principalmente destinados aqueles submetidos à vulnerabilidade social.

Esse tipo de atenção, focal a um grupo, comum na educação infantil em creches, acompanhou e tentou se equilibrar desde a inauguração da creche no Brasil no século XIX e perpassou por diversas fases no atendimento até chegar de fato ao campo dos direitos sociais almejados e adquiridos em 1988. Vislumbramos na década de 1990 e anos 2000 o apogeu de inúmeras legislações¹¹³ que garantiriam na prática a educação de crianças, modificaram e direcionaram o trabalho pedagógico para com elas, mas que ainda no século XXI tentam se manter devido a mudanças significativas no campo instável das políticas partidárias e seus projetos para a educação, em muitos casos repetindo velhos hábitos para com a educação de crianças,

¹¹³Entre outros: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; Lei 11.114/2005 (Obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental); Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006).

desvalidando direitos adquiridos pelos movimentos sociais em geral e pelo movimento de mulheres.

Por fim, os Centros de Qualidade de Vida, colaboraram na estabilização e caracterização da educação infantil campista para crianças menores de seis anos e representaram, por meio de seus prédios e filosofia, um período da história onde os sujeitos ainda mantinham as esperanças de mudanças sociais advindas de suas causas e lutas.

Espera-se contribuir com este trabalho para desvendar algumas das iniciativas de atendimento múltiplo à criança e à mulher, pouco conhecidas pelos educadores que não vivenciaram o momento, mas guardada na lembrança de muitos outros que foram atendidos por elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARÃO, Daniel Reis. **Ditadura, Anistia e Reconciliação**. In: Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 23, nº 45, p. 171-186, janeiro-junho de 2010.

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. "O Rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, Souza; SOUZA, Solange Jobim e Souza. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. Edições Loyola, São Paulo, 1988, 111p.

ACER, Alessandra. **Lina uma criança exemplar!** Friedrich Froebel e a Pedagogia dos Jardins de Infância. Revista Brasileira de Educação, nº 20 Maio /jun/ago, p 107-155.

ALVES, Eliseu; SOUZA, Geraldo da silva; MARRA, Renner. **Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010**. Revista de Política Agrícola. Ano XX-nº2- Abr/maio/jun 2001, p. 80-88.

ARANTES, E. M. de M. **Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro**. Pesquisas e Práticas psicossociais 5(1), São João Del-Rei, janeiro/julho 2010 p 5-16.

ASSIS, Renan Lubanco. **Morador de Custodópolis e morador de Guarus: A Moradia com um Símbolo de Estigma na cidade de Campos dos Goytacazes- RJ, 2016. 215f. Tese. Universidade Estadual Do Norte Fluminense.**

BARBOSA, Michele Tupich. **Legião Brasileira de Assistência (LBA): O Protagonismo Feminino Nas Políticas De Assistência Em Tempos De Guerra (1942-1946)**. Curitiba, Universidade Federal Do Paraná, 244p, 2017.

BARROS, Ricardo Paes de; SANTOS, Eleonora Cruz. Consequências de longo prazo do trabalho precoce. In CERVINI Ruben; FAUSTO Ayrton. **Trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BIERRENBACH, Flávio Flores da Cunha. **Quem tem medo da Constituinte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BLAY, Eva Alterman. Apresentação. In: ROSEMBERG, Fulvia, CAMPOS, Maria Malta; PINTO, Regina Pahim. **Creches e Pré-escolas**. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição feminina, 1985, 115p.

BOEIRA, Daniel; MACHIESKI, Elizangela da Silva; RIBEIRO, Juliana Bender. Castigos. **Revoltas e Fugas: A fundação do Bem-estar do menor retratada nas páginas da folha de São Paulo 1980-1990**. Aedos, Porto Alegre, V 9, n.20. p. 456-480, Ag. 2017.

BOBBIO, Norberto. **Os Intelectuais e o poder**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Unesp, 1997b.

BOMFIM, Vólia Cassar. **Direito Trabalho**. 11ª ed. rev. Atual, Rio de Janeiro: Forence: São Paulo: Método, 2015.

BRASIL. **Crianças e Adolescentes**: Indicadores sociais/ Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais. V.1 – Rio de Janeiro: IBGE, 1989.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

_____. **Instituto de Pesquisa econômica aplicada**. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos estratégicos. Brasília. IPEA, 2014.13 p

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.

_____. **Lei nº 7644 de 18 de dezembro de 1987**. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7644.htm.

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Os Presidentes e a República**. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, 2001, 215p.

CABRAL, Gilda. **Lobby do Batom**. In: Seminário Constituição 20 anos: Estado, Democracia e participação Popular. Caderno de textos, Brasília, 2008, 45 a 46.

CÂMARA, Sônia. **As Damas da Assistência à infância e as ações educativas, assistenciais e filantrópicas (Rio de Janeiro/ RJ, 1906-1930)**. Revista Hist. Educ. (online), Porto alegre, V 21, n53, set/dez 2017, p. 199-218.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. Cadernos de pesquisa, nº 106, p 117-127, março 1999, p 59.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: 1995, 2ªed, 1995, 134p.

CAMPOS, Rosânia. **As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil**: do direito à focalização. Educ. Pesq.; São Paulo, V 39, N.1, p.195-209, jan. / mar. 2013.

CARVALHO, Liandra Lima. **Um estudo sobre o “Lobby do Batom” no processo da Constituição Federativa de 1988**. Número 44 2017.2 Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades ISSN-1678-3182 www.unigranrio.br.

CASTELL, Roberto. **As metamorfoses da questão social**: Uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria. ANÍSIO Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. vol. 20, nº 46, p. 249 - 259, maio - ago 2010.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001, p 81-99.

COSTA, Aline Nogueira; ALVES, Maria da Glória. **Monitoramento da expansão urbana no município de Campos dos Goytacazes-RJ, utilizando geoprocessamento**. Anais XII, simpósio Brasileiro de sensoriamento Remoto, Goiânia, Brasil, 16-21, abril 2005, INPE, p. 3731-3738.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; FAUSTO Ayrton. Do avesso ao direito de menor a cidadão. *In*: CERVINI Ruben; FAUSTO Ayrton. **Trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, João Carlos de Souza. **Indústria cerâmica de Campos um retrato preto e branco**. Dissertação de mestrado, Universidade Candido Mendes, 2005, 115p.

CRESPO, Regina Márcia Gomes. **Políticas educacionais e magistério em terras Fluminenses: Itinerário Sócio-Histórico do curso de formação de professores no Instituto de educação de campos dos Goytacazes, nas décadas de 1950-1960**. Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Campos dos Goytacazes. Maio 2009. Dissertação de mestrado.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1991.

_____. **O legado da Ditadura para a Educação Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr-jun. 2014.

D'ÁVILA, Cristine gomes. **Da situação irregular à proteção integral: A juventude em conflito com a lei em Campos dos Goytacazes**. 2011. 166F. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes- RJ, 2011.

DIAS, Reinaldo. **Ciência Política**. 2ª ed, São Paulo: Atlas, 2013, 305p.

DIDONET, Vital. **Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90**. Em aberto, Brasília, ano 10, p 19-33, n50/51, abr./set.1992.

_____. **Creche a que veio... para onde vai**. Revista em aberto. nº 73, v18, p 11 – 27, julho 2001. Brasília.

EARP, Maria de Lourdes de Sá. Infância, pobreza e educação: o projeto de alunos Residentes em CIEPs. *In*: **Pesquisa e Educação: História, escola e formação de professores**. FRANCO, Creso; Kramer, Sônia. Rio de janeiro: Ravil, 1997.

ESCOCARD, Graziela. **“Roda dos Expostos - Os filhos do Abandono”**. Folha da Manhã. Campos dos Goytacazes, 15/05/17. Disponível em: http://www.folha1.com.br/_conteudo/2017/05/cultura_e_lazer/1219161-roda-dos-expostos--os-filhos-do-abandono.html.

FANK, Elisane, HUTNER, Mary Lane. *In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – 2013*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 06/09/2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Pequena Infância, educação e gênero**: Subsídios para um estado da arte. Cadernos Pagu (26) janeiro – junho de 2006: p.279-287.

FARIA, Lia Ciomar Macedo; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (org.). **História de Pesquisa na Educação**. Rio de Janeiro: Qaurtet, 2010.

FARIA, Lina; COSTA, Maria da Conceição. **Cooperação Científica Internacional Estilos de Atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.49, nº1, 2006, p.159-191.

FARIA, Teresa Peixoto. **Configuração do Espaço Urbano da cidade de Campos dos Goytacazes, após 1950**: Novas centralidades velhas estruturas. Anais do X Encontro de geógrafo da América Latina- 20 a 26 de março de 2005- Universidade de São Paulo, p.40789-4799

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. *In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 32-49.

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender a aprender no jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte 1960 – 1983) / Natal, 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

FERREIRA, Maria Olympia; PERIM, Maria da Luz. **A História da OMEP no Brasil 1953-2003**. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e história oral. *In: XAVIER, Libânia; BONATO Nailda Marinho da Costa (Orgs.). A História da Educação: Identidades Locais Memória e Patrimônio*. Rio de Janeiro: Letra capital, 2013, p 16-24.

FICO, Carlos. Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60 – 2004.

FILHO, Geraldo Inácio; SILVA, Maria Aparecida. Reformas Educacionais Durante a Primeira república No Brasil (1889-1930). *In: SAVIANI Dermeval (org.). Estado e Políticas educacionais na História da educação Brasileira*. Coleção Horizontes, volume 02, EUFES, 2011.

FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goullart. Um Olhar feminista para os direitos das crianças. *In*: FINCO, Daniela et al., (orgs.). **Creche e Feminismo**. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015. 188p.

FLEISCHER, D. (1988), Perfil Socioeconômico e Político da Constituinte. *In*: Guran. (Org.). **O Processo Constituinte, 1987- 1988**. Brasília: AGIL/CEAC/Univ. de Brasília p. 29-40.

FREITAS, Keila Pirovani da Silva. **Produção e Apropriação do Espaço urbano de Campos dos Goytacazes-RJ**: Da residência unifamiliar aos edifícios de Apartamentos. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2011, 166p.

FREITAS. Marcos César de. **História da Social da Infância no Brasil**. 9. ed. ver e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais *in*: BAUER, Martin W; Gaskell George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som, um manual prático**, 2ª edição, editora vozes, Petrópolis, RJ: 2002.

GIDDENS, A. **A transformação da Intimidade**. São Paulo: UNESP, 1993.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e educação**. São Paulo: Cortez: 1999, 3ª ed., 117p.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de educação, v16, n 47, maio-ago, 2011.

_____. **Mulheres-atrizes dos Movimentos Sociais**: Relações Político culturais e debate teórico no processo democrático. *Política e sociedade*, nº11- outubro de 2007, 41 a 70.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GOMES, Mércio Pereira. Darcy Ribeiro por Mércio Pereira Gomes. *In*: LOCONTE, Wanderley. **Série Pensamento americano**. III Série, São Paulo: ícone, 2000. Pág.: 09 a 59.

GONÇALVES. Alfredo José. **Migrações Internas**: Evoluções e Desafios. *Estudos avançados* 15 (43), 2001. 173-184.

HOBSBAWM, Eric J. Deveriam os Pobres se organizar? *In*: HOBSBAWM, Eric J. **Mundo Do Trabalho, Novos Estudos sobre História Operária**, tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOFFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº55, novembro/2001. p. 30-41.

IBGE. **Evolução e Perspectivas da mortalidade infantil no Brasil**. Rio de Janeiro, IBGE, 1999. 45p.

JANNUZZI, Paulo de Martino; MATTOS, Fernando Augusto Mattos. **Duas Décadas de Conjuntura Econômica, de (DES) emprego industrial e de inserção dos profissionais da informação no mercado de trabalho**. Transformação, V.13, nº 2, p.111-129, julho/dezembro, 2001.

JUNIOR, Laerth de Moraes Abreu; CARVALHO, Eliane Vianey. **O discurso médico – higienista no Brasil no início do século XX**. Revista Trabalho Educação e saúde online, n3, p.427-451, nov 2012.

_____. **Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927)**. Revista HISTEDBR online, Campinas, n.45, p 62-77.

KINZO, Maria D'Alva G. **A Democratização Brasileira um balanço do processo político desde a transição**. São Paulo em perspectiva, vol 15, nº4, p. 3-12, Oct./Dec 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil Integrando Pré-Escolas e Creches Na Busca da socialização Da Criança. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos: Tópicos Em História Da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 225 - 240.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. **A Política do Pré-escolar No Brasil**. A arte do Disfarce. São Paulo: Cortez, 1992, 4. ed, 140p.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do Disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Políticas de financiamento para creches e pré-escolas: razões políticas e razões práticas. *In*: KRAMER, Souza; JOBIM e SOUZA, Solange. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. Edições Loyola, São Paulo, 1988, 111p.

KRAMER, Souza; JOBIM e SOUZA, Solange. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. *In*: KRAMER, Souza; JOBIM e SOUZA, Solange. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. Edições Loyola, São Paulo, 1988, 111p.

KUHLMAMM Jr, Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUHLMAMM Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5.ed. Porto Alegre: mediação, 2010.

_____. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, no 14, maio-ago. 2000.

PAIM, L. **Ano Internacional da Criança**. Revista Brasileira de Enfermagem vol.32 nº.3 Brasília 1979. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-716719790003000001>.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Políticas Para a Educação Da Infância No Brasil Nos Anos 1950/1960**. Teses. Pontifícia Universidade Católica, RJ, 261f, 2008.

LEME, Nelson Pais. **1982: A conquista da Democracia**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. (Coleções tendências v. 3) 107p.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e nacional-desenvolvimentismo: articulações e confrontos entre concepções e pedagogias antagônicas (1946-1964)** in: Revista HISTEDBR online, Campinas, nº67, p.23-38, mar 2016- ISSN: 1676-2584.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Políticas de educação no Império Brasileiro. *In* SAVIANI, Demerval (org.): **Estado e Políticas na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 153-186.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-79.

MARTINEZ, Alicia Silvia. Identidades locais e História no Rio de Janeiro. *In*: XAVIER, Libânia; BONATO, Nailda Marinho da Costa (Orgs.). **A História da Educação: Identidades Locais Memória e Patrimônio**. Rio de Janeiro: Letra capital, 2013, p. 46-51.

MARTINEZ. Silvia Alicia. A Escola Normal de Campos na gênese do processo de formação e profissionalização do magistério no Norte Fluminense. *In*: LOPES, Sônia de Castro; CHAVES, Mirian Waidenfeld (org.). **A história da educação em debate estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: mauad X: FAPERJ, 2012.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, v30, n2, p289-300.

MARTINS, Paulo de Sena. **Constituinte, Financiamento e Direito à Educação: A voz dos Protagonistas**. Educ. Soc., Campinas, v39, nº.145, p.823-845, out-dez., 2018.

MESQUITA, Zandor Gomes. **O patrimônio industrial como elemento constituinte na paisagem cultural de Campos dos Goytacazes**. Dissertação de mestrado Políticas sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2012, p.127.

MILLS Wright C. *A Elite do Poder*. 4ªed, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 81-119.

MONÇÃO, Vinicius. **Espinhos no Jardim: Uma história sobre a criação do primeiro jardim de infância público carioca**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2019.

MONÇÃO, Vinicius; MONÇÃO, Pamela. **Mapeamento das escolas maternais e jardins de infância públicos no estado do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX: análise sobre a cidade de Campos dos Goytacazes**. 2019. Mimeo.

MOREIRA, Adriano; SALLES, Leila Maria Ferreira. **Crianças e Adolescentes na Constituinte: Fragmentos de Luz sobre os Invisíveis**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.22, n3, p. 174-199, 2018.

MOREIRA, Luiza Silva; SOARES, Jorge Gonçalves. **Entre defesas e críticas aos centros integrados de educação pública**. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 30, maio/ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i30.21051>.

MOTA, Leonardo. **Corporações é que mandam na constituinte**. Correio Brasiliense. Brasília, 2 ade agosto, 1987. Política, p3. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/134436/Agosto%2087_%20-%200011.pdf?sequence=3>.

NEVES, Rafael Moreira. **Análise dos Impactos da Indústria do Petróleo no Espaço Urbano de cidades pequenas: Estudo de caso dos municípios de Carapebus e Quissamã/Rj**. Dissertação de mestrado Políticas sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2016, 158p.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da Infância: História e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 72 a 97.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: Instituições, funções e propostas. *In*: CORSINO, Patrícia (org.), **educação Infantil: Cotidiano e políticas**. Campinas, SP: autores associados, 2009.

O povo oprimido está cada vez mais organizado. Comissão dos Bairros de Belém – CBB. *In*: “O Estado do Pará”. Pará, 26-27 de outubro de 1980, caderno D. Disponível em: <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PICBBPA011979000.pdf>.

OMETTO, Ana Maria; FURTUOSO, Maria Cristina O; SILVA, Marina Vieira. **Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população**. Revista Saúde Pública 29 (5) 403-414, 1995.

ONU. **A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas De Discriminação Contra A mulher.** 1979, Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>>.

PARANHOS, Paulo. **O açúcar em Campos dos Goytacazes na segunda metade do século XIX.** Revista da Abrasp n9. P. 101 a 108, 2002. IN: abrap.org.br/documentos/revistas/rev9_art5.pdf.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *In: Vasconcellos, vera Maria ramos (org.). Educação da Infância: História e política.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p51 a 72.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR online, n33, p.78-95, marc.2009, Campinas.

PARSONS, Talcott. **The Social System.** London: Routledge & KeganPaul Ltda, 1970.

PASSOS, Willian Souza. **Cana de açúcar, Petróleo e as grandes intervenções regionais recentes: Projetos setoriais em disputa no campo dos discursos regionalistas de desenvolvimento de Campos dos Goytacazes.** Dissertação de Mestrado Políticas Sociais, Universidade estadual do Norte Fluminense, 2011, p.127.

PINTO, Regina Céli Jardim. **Feminismo História e Poder.** Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

_____. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo, Perseu Abramo, 2003.

PIQUET, Rosélia; TAVARES, Érica; PESSÔA, João Monteiro. **Emprego no setor petrolífero: Dinâmica econômica e trabalho no norte fluminense.** Cad metrop, São Paulo, v19, n38 pp.201-224, 2007.

PITANGUY Jacqueline; BARSTED, Leila Linhares. Um instrumento de conhecimento e de atuação política. *In: O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010.* Organização: Leila Linhares Barsted, Jacqueline Pitanguy – Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. 436p.

PITANGUY, Jacqueline. As Mulheres e a Constituição *In: Seminário Constituição 20 anos: Estado, Democracia e participação Popular.* Caderno de textos, Brasília, 2008, 69-71.

RAMOS, Tatiana Tramontani. **Crescimento econômico e de desenvolvimento sócio-espacial em Campos dos Goytacazes.** Geouerj, Rio De Janeiro, n29, p 63-88, 2016, 63-88p.

Resolução nº2, de 9 de outubro de 2018. *In: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59321-resolucoes-ceb-2018>.*

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Natalina; RAICHELIS, Raquel. **Revisitando as Influências das Agências Internacionais na origem dos Conselhos de políticas públicas. Serv., Soc.,** São Paulo, n. 109, p.45-67, jan./mar. 2012.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irmã. “Menores” Institucionalizados e meninos de rua: Os grandes temas de pesquisas na década de 80. *In*: CERVINI Ruben; FAUSTO Ayrton. Trabalho e a rua: **Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RIZZINI, Irmã; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, Tipologia da Infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899), **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.58, jul-set, 2014.

RODRIGUES, Rodrigo Rosselini Julio. **Formando os Cidadãos Fluminenses: República e Escola Primária no Município de Campos- RJ (1893/1931).** Dissertação. Universidade Estadual Norte Fluminense. 316 f, 2014.

ROMANELLI, Otaíza De Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSEMBERG, Fulvia. A LBA, o projeto casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 141-161.

ROSEMBERG, Fúlvia. A produção de conhecimento e as intervenções do estado no atendimento à criança pequena. *In*: **Políticas públicas e educação.** Brasília: INEP; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; [Campinas]: Campinas: UNICAMP, 1987, 136p.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; PINTO, Regina Pahim. **Creches e pré-escolas.** Nobel, São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985, 116p.

SANTOS, João Marcos Leitão. **Religião e Educação:** contribuição protestante à educação brasileira 1860-1911. *Tóp. Educ., Recife*, v. 17, n 1-3. p.113-151. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade:** Interrogação a partir da sociologia da infância. *Ed. Soc, campinas*, vol 26, n.91, p. 361-378, maio/ago 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Organização da Educação Nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação.** *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul. -set. 2010.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHAH, Vanderlei Alberto. **Roda dos expostos:** Do abandono Social Histórico à vulnerabilidade afetiva da criança na atualidade. Exposed whell: from the historical social neglect to the emotional vulnerability of children today. *Revista Batista Pioneira online*, n1, v4, junho 2015. Disponível em: <http://revista.batistapioneira.edu.br>.

SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: Um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. *In*: FINCO, Daniela et al., (orgs). **Creche e Feminismo**. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015. 188p.

SILVIA, Carmem Virginia Moraes; FRANCISCHINI, Rosângela. **O surgimento da Educação Infantil Na História das Políticas Públicas Para a Criança no Brasil**. Praxis educacional, Vitória da Conquista, V8, N12, p 257-276, jan./jun 2012.

SMIRDELE, Diléa de Araújo Vieira. **O multiforme desafio do setor sucroalcooleiro de Campos dos Goytacazes (RJ)**. Dissertação de Mestrado Políticas Sociais, Universidade estadual do Norte Fluminense, 2009, 104p.

SOFFIATI, Gustavo Landim. **Discurso da ruptura e ruptura em discurso: uma aproximação às políticas do poder público municipal para o setor de cultura em Campos dos Goytacazes entre 1988 e 2003**. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2003, 156p.

SOUZA, Marcius F.B. A participação das mulheres na elaboração da constituição de 1988. *In*: BRASIL (2008). Constituição de 1988: O Brasil 20 anos depois. Os alicerces da redemocratização. V.1, 1-13p. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/resultadopesquisa?autor=Marcius%20Fabiani%20Barbosa%20de%20Souza>>.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A Participação Feminista na luta por creches! *In*: FINCO, Daniela *et al.*, (orgs.). **Creche e Feminismo**. – Campinas, Sp.: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015. 188p.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de direitos! *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.295p.

TELES, Maria Amélia. A participação feminina na luta por creches. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; Faria, Ana Lúcia Goulart. **Creche e feminismo desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015. 188p.

THOMPSON Paul. **A voz do Passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERSIANI, Maria Helena. **Uma República na Constituinte (1985-1988)**. Revista Brasileira de História. São Paulo, V 30, n60, p. 233-252 – 2010.

ZANLORENZI. Claudia Maria Petchak. **História da Educação, fontes e a imprensa.**
Revista HISTEDBR *on line*, Campinas, n40, p.60-71, dez. 2010-ISSN:1676-2584.