
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

CUIDADO E EDUCAÇÃO NOS PAÍSES EM

PREFÁCIO

É oportuno que, no Ano Internacional da Criança, o Professor Heron chame a atenção não apenas para a importância do cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, como também para algumas das práticas necessárias ao seu provimento.

À medida em que se avolumam as pressões econômicas, na maioria dos países em desenvolvimento, e têm de ser tomadas decisões radicais sobre as prioridades relativas ao ensino, existe o perigo de a educação pré-escolar continuar sendo considerada um luxo. O Professor Heron está convencido de que tal raciocínio é fundamentalmente errado. A fim de nos persuadir, cita Gilbert de Landsheere (1977), em palavras de grande efeito:

Depois de vinte e cinco anos de observação e estudo de campo nos países em desenvolvimento, e atenta análise dos estudantes universitários que estes formam, fiquei profundamente convencido de que cada vez que um centro de ensino pré-primário, provido de pessoal suficientemente qualificado, começa a funcionar num país subdesenvolvido, cria-se um verdadeiro berçário de inteligência... Se fosse o Ministro da Educação de um país em desenvolvimento, não descansaria até que tivesse a meu lado uma pequena equipe verdadeiramente consciente da importância da educação pré-primária.

Levando mais adiante sua argumentação, o professor Heron expõe francamente os pressupostos sobre os quais fundamenta seu trabalho. Consistem em que a mudança cultural continuará em escalada, às vezes excessivamente, que conseqüentemente mais crianças se tornarão mais e mais vulneráveis, intelectual e emocionalmente, e que os "os principais determinantes de uma verdadeira 'igual oportunidade' — em termos educacionais, ocupacionais e sociais — encontram-se em sua maior parte no período entre o nascimento e os cinco ou seis anos de idade".

Sobre os ombros dos planejadores educacionais, que precisam estar sempre conscientes quanto aos aspectos quantitativos, assim como qualitativos, recai fre-

qüentemente a tarefa de avaliar os méritos relativos de formas alternativas de ação, em comparação com outras. Por exemplo, com respeito a uma solução justa para o problema da desigualdade de oportunidades, numa situação onde muitas crianças não freqüentam a escola e outras saem prematuramente, qual a melhor coisa a fazer? Quais os meios mais eficientes para melhor utilização dos limitados recursos disponíveis? Dever-se-ia ampliar o ensino pré-primário, aumentar os contingentes da escola secundária, proporcionar assistência aos desfavorecidos educacionalmente? Ou se deveria procurar formas de ensino menos dispendiosas, a fim de possibilitar uma distribuição mais eqüitativa da educação para todos os jovens?

O professor Heron refere-se a esses problemas práticos e considera de modo concreto as medidas organizacionais, administrativas e pedagógicas que se poderiam tomar para desenvolver a educação pré-escolar.

Sempre objetivo, começa por considerar o que pode ser realizado para se conseguir o desenvolvimento da educação pré-escolar, sua oferta e distribuição.

Nesta parte do livro, o Professor Heron apresenta um excelente exemplo de como se pode adotar as experiências dos países desenvolvidos, visando a bons resultados. Evitando a transferência passiva de modelos derivados dos países desenvolvidos, ressalta, pelo contrário, como se pode evitar alguns dos erros que cometeram (e que continuam a cometer) e que vantagens que podem ser obtidas com seus sucessos. Entretanto, não tem ilusões. Sua meta consiste em conciliar o desejável com o exeqüível. O fato de ter sido bem sucedido em fazê-lo, e de forma tão atraente, tornará o livro de fácil e valiosa leitura para todos aqueles relacionados com o ensino pré-escolar e seu desenvolvimento.

Michel Debeauvais
Diretor, IIPE

DO PRÉ-ESCOLAR DESENVOLVIMENTO

INTRODUÇÃO

Três questões

O conteúdo deste livreto constitui uma tentativa de apresentar respostas diretas, em linguagem não técnica, a três questões que deveriam ser formuladas por qualquer pessoa relacionada com a oferta de um serviço. São elas:

- o que é "educação pré-escolar"?
- por que deveria ser oferecida?
- como pode ser organizada essa oferta?

A resposta à questão "O quê?" poderia originar um opúsculo extenso, complexo e bastante técnico, apenas sobre esse assunto; ao invés disso, destinarei o capítulo sobre "Fundamentos" a três tópicos que possuem uma ordem inerentemente lógica, são essenciais para nosso objetivo global e têm suficiente universalidade para guiar a atenção de leitores com formação cultural muito diferente. Esses três tópicos são:

- as necessidades da criança;
- a relação entre cuidado e educação;
- a família, comunidade e sociedade.

Denominei o segundo capítulo "Ponto de Partida", para indicar a origem da educação pré-escolar organizada, em toda parte, sobre as raízes plantadas e cultivadas conforme a tradição européia. Os princípios e métodos desenvolvidos durante aquele processo disseminaram-se por todas as partes do mundo, e agora precisam ser reexaminados. Isso ocorrerá como parte da tentativa de enfrentar o impacto do progresso tecnológico, político e social, extremamente acelerado, sobre a família, nas culturas nacionais, regionais e locais. Em nível internacional, assim como através do trabalho de indivíduos e organizações envolvidos, os interesses da criança pequena continuaram a ser o foco de atenção,

havendo amplo consenso como base para ação futura. Assim, colocamos nossa resposta para "O quê?" num contexto necessariamente amplo, onde a tônica é a flexibilidade, dentro de uma estrutura bem testada.

Talvez de forma não surpreendente num folheto destinado a políticos, planejadores e administradores, parece haver necessidade de dois capítulos para se abordar adequadamente a questão "Como?". O primeiro — "Considerações Estratégicas" — examina as "relações conexas" entre demanda e oferta e entre quantidade e qualidade. Reconhecemos aqui que, ao contrário da provisão para o ensino primário (ou básico), onde as estimativas de procura têm a possibilidade de ser tão acuradas quanto as projeções populacionais o permitem, a demanda de ensino pré-primário de vários tipos, entre o nascimento e a idade legal de admissão à educação primária, pode depender e, de fato, depende de vários fatores que, sendo independentes, são de avaliação excepcionalmente difícil.

As estratégias de atendimento, portanto, não podem ser baseadas em simples tentativas de atender à procura com recursos apropriados, e é neste ponto que somos forçados a chegar a termos com a importância especial da "relação conexa" entre quantidade e qualidade. A última, como em qualquer situação de realidade, implica em critérios que não podem ser absolutos. Não obstante, os critérios devem existir, caso os planejadores devam ter qualquer conceito do que se discute em termos de provisão. Isso nos leva às questões de equipamento e construções adequadas; treinamento e seleção de pessoal, e papel do esforço voluntário. Verificar-se-á, então, que as opções quantidade-qualidade encontram-se no âmbito da política social, em maior extensão do que já constatado no planejamento da provisão de ensino obrigatório, do nível primário para cima. Esta parte e o capítulo terminam com uma ênfase necessária sobre o problema da educação dos pais.

No capítulo seguinte, faço um esforço determinado para imaginar-me diante da tarefa de formular políticas para a provisão do serviço de cuidado e educação das crianças em idade pré-escolar, num país com pouca ou escassa experiência nesse setor, embora mergulhado nas fortes correntes do desenvolvimento tecnológico e transformações sociais. Assim, o título — “Táticas Realísticas” — reflete uma apreciação da necessidade de se aprender com os erros dos assim chamados países “desenvolvidos”, bem como com aquelas de suas descobertas que têm a possibilidade de ser transplantadas com sucesso para outras culturas.

Após iniciá-lo com um resumo de dez pontos do que foi aprendido de nossa abordagem anterior, as táticas recomendadas são discutidas sob seis títulos:

- objetivos claros, estrutura simples;
- compreensão e aceitação;
- envolvimento local, apoio nacional;
- integração e coordenação;
- país, serviços e comunidade;
- o papel da assistência externa.

Destas, os primeiros três estão relacionados com a tarefa como ela é, em qualquer país específico, em determinado momento — e as duas palavras deliberadamente colocadas em último lugar são “apoio nacional”. Grandes planos nacionais — mesmo potencialmente bons — não podem ser levados a cabo sem um significativo engajamento local, se não generalizado, pelo menos em número suficiente de lugares, para que alguns modelos sejam assim criados. Tal envolvimento não será conseguido a menos e até que exista aceitação — baseada na compreensão — do que se pretende. A aceitação das necessidades por algo novo, com frequência implicando no sacrifício de posições por parte de muitos, assim como dos escassos recursos de tempo e energia, por poucos, tem maior possibilidade de ser conseguida se a estrutura organizacional for essencialmente simples. Tornar-se-á evidente que esse requisito tático básico é mais fácil de ser enunciado do que atingido. Os dois títulos seguintes ressaltam o que acredito serem os fundamentos no ponto de oferta, e neles procura-se mostrar como são inter-relacionados.

O tópico final reconhece o papel que pode ser desempenhado pelas várias formas de assistência externa, mas também proporciona uma oportunidade para identificar algumas de suas limitações e enfatizar a importância especial da autoconfiança nacional nesse setor.

Chegamos finalmente ao Apêndice, que também possui um título — “Exemplos, não Modelos”. Em várias partes do texto principal faz-se referência a exemplos (do que se discute naquele ponto) obtidos de vários países — quase sempre por meio de citações diretas de relatórios e outros documentos. Muitas dessas citações resultam da experiência européia e norte-americana, ou procedem direta ou indiretamente de fontes australianas e da Nova Zelândia, embora algumas resultem de esforços realizados em nações com antecedentes históricos, culturais e econômicos bastante diversos para seguirem adiante por si próprias no campo da educação pré-escolar.

Parece-nos relevante, contudo, incluir no manual uma pequena seleção de exemplos reais sobre o que tem

sido empreendido em vários países, freqüentemente com recursos mínimos, porém com máxima dedicação, às vezes com auxílio externo, outras vezes sem. Destinam-se a servir como fontes de inspiração e estímulo, e não como modelos a serem simplesmente copiados, ou sequer adotados com apenas ligeiras modificações.

Concluindo este breve resumo, gostaria de tornar claro que toda a minha abordagem no preparo deste livreto baseou-se em três convicções. São elas: que os padrões culturais e da estrutura social continuarão a se modificar, às vezes em demasia, ou muito rapidamente — ou de ambos os modos; que mais crianças se tornarão vulneráveis emocional e intelectualmente, ainda que a maior parte delas fique mais forte fisicamente; e que os determinantes principais de qualquer “igual oportunidade” real — em termos educacionais, ocupacionais e sociais — geralmente já estão lançados no período compreendido entre o nascimento e os cinco ou seis anos de idade.

OS FUNDAMENTOS

As necessidades da criança pequena

Uma das características diferenciadoras mais óbvias de nossa espécie é termos uma infância muito longa; em outras palavras, grande parte de nossa preparação para uma existência independente está incompleta quando do nascimento. Assim, as “necessidades de sobrevivência” são de proteção contra os extremos de calor ou frio; de nutrição adequada e de defesa contra lesões físicas e contra as causas do amplo espectro que denominamos “doença”. Nesse nível de consideração, tornamo-nos conscientes da especial vulnerabilidade do cérebro que, nos primeiros meses e anos de vida, continua a se desenvolver numa taxa tão rápida a ponto de fazer exigências sobre seus sistemas de apoio por todo o corpo, as quais não podem ser tão facilmente satisfeitas.

O jovem ser humano necessita, também, de afeição ou “apoio emocional” e, a partir de aproximadamente seis meses de vida, começa a depender de um limitado número de adultos para sua obtenção, dos quais a mãe natural (ou um substituto aceitável e constante) é geralmente o mais importante. Durante esse mesmo período, há evidente necessidade de estímulos adequados e variados — apropriados, mas não excessivos — e também de repouso e silêncio. Para citar recente relatório da Organização Mundial da Saúde¹:

Tem sido bem demonstrado, por estudos tanto em nações em desenvolvimento quanto desenvolvidas, que as variações no desenvolvimento psicossocial das crianças encontram-se fortemente associadas à qualidade da interação filhos-pais. Particularmente, sabe-se que quando as crianças são criadas em lares onde existe ausência de intercâmbio de conversa, onde os pais não interagem positivamente com seus filhos, e onde não há

¹ “Child mental and psychosocial development”. *Technical report series*, nº 613, p. 21-22, Genebra, Organização Mundial da Saúde, 1977.

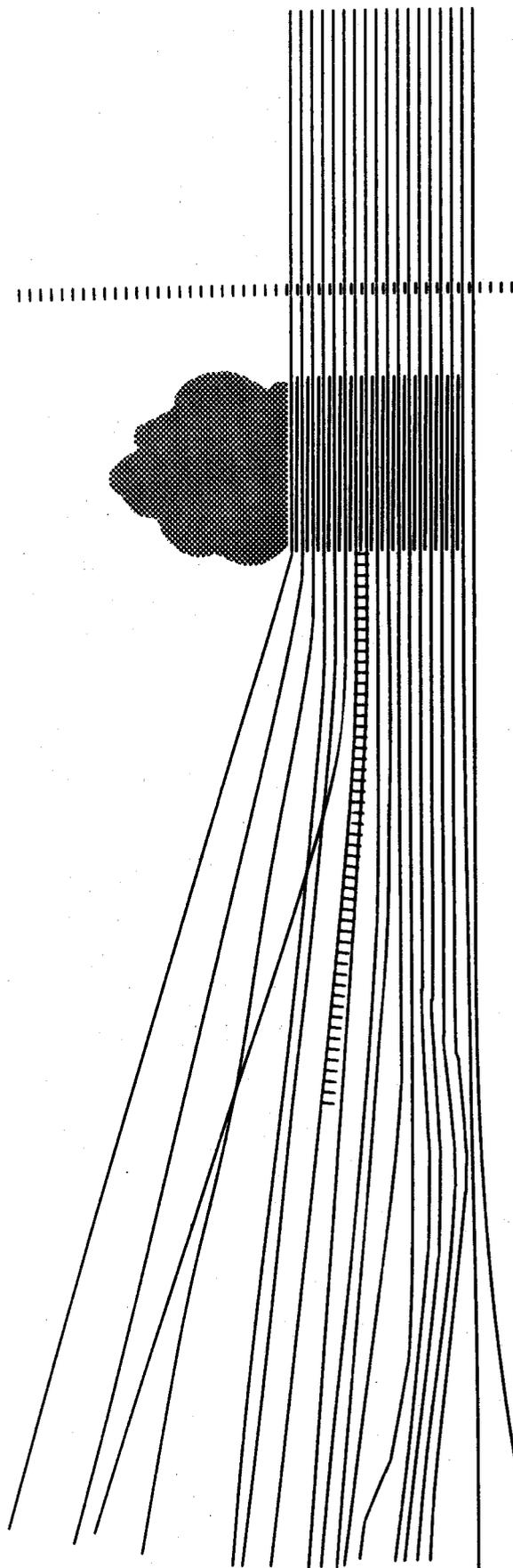
oportunidade da criança brincar, o desenvolvimento da linguagem, inteligência e capacidade de aprendizagem tende a ser prejudicado.

Se, em termos de todas as necessidades até aqui apontadas, a criança consegue um bom início, sua segurança emocional pode ser progressivamente provida por um círculo cada vez mais amplo de adultos da família e de outras crianças, e ela proverá, cada vez mais, algumas fontes de auto-estimulação, ao mesmo tempo em que procura ou exige outras ativamente.

Assim, a criança possui necessidades físicas e psicológicas que se modificam gradual porém continuamente, à medida em que a base orgânica cresce e se desenvolve; mas o *padrão* de desenvolvimento pode variar amplamente dentro do que reconhecemos e aceitamos como "limites normais" — e isso é peculiar a cada criança. Algumas fontes da variação e, portanto, da singularidade, devem ser aceitas como inerentes ao "programa genético", criado no momento da concepção; outras foram acrescentadas entre este e o nascimento; e o restante resulta das complexas interações entre o padrão existente no nascimento e todas as experiências subseqüentes. O processo de interação entre a criança e todos os aspectos do ambiente imediato é, naturalmente, dinâmico no sentido histórico: o ambiente interage, agora, com a criança que é o produto de interações anteriores.

A partir disso, basta um passo para reconhecer que a experiência dos primeiros anos é provavelmente mais crítica para um desenvolvimento adulto satisfatório do que as de qualquer outro período posterior. Enquanto a ação corretiva por parte de outros, ou com seu auxílio, ou a mudança voluntária pelo indivíduo *podem* efetuar-se durante toda a vida, as evidências sustentam maciçamente a conclusão de que "quanto mais velho mais difícil". É muito mais difícil, entretanto, identificar com segurança o que pode ser considerado "períodos críticos" no primeiro desenvolvimento, no qual ou durante o qual a criança deveria ter certas necessidades satisfeitas de forma específica, ou ser exposta a tipos de estímulo particulares, ou sofrer experiências de aprendizado que envolvessem a utilização de habilidades previamente adquiridas. Até há relativamente pouco tempo, muitos psicólogos desenvolvimentistas — incluindo eu próprio — concordariam quanto à afirmação de que a flexibilidade e capacidade de reserva do sistema nervoso central da criança muito nova tornassem improváveis tais "períodos críticos".

Existe, porém, uma aceitação crescente da extrema importância que parece ater-se ao período compreendido entre 9 e 18 meses de idade, no que diz respeito à linguagem e subseqüente desenvolvimento intelectual. A isso devemos acrescentar o "risco máximo" no aspecto emocional, já bem definido, durante aproximadamente o mesmo período, quando a criança é abruptamente separada da mãe, ou de sua eventual substituta. Reconhecendo a variabilidade a que já nos referimos, parece agora desejável considerar o período entre 6 meses e 2 anos como potencialmente crítico para a maioria das crianças e, portanto, tomar todas as medidas possíveis para assegurar-lhes ótimas condições ambientais, em termos



das necessidades que estivermos considerando. Isso *não* significa, de modo algum, que possamos reduzir nossos esforços antes e após esse período; apenas que, no decorrer dele, parecem necessárias precauções *especiais*. Como se observará posteriormente, existe na verdade uma tendência geral para ampliação do limite superior para 3 anos. É nessa base que me volto agora a considerar a questão geral da proteção à primeira infância.

Relação entre cuidado e educação²

Observei algures³ que:

Pelo menos no que se refere à língua inglesa, o termo "cuidado" (*care*) tem abrangido, tradicionalmente, as noções de "custódia" (*charge*), "supervisão" (*oversight*) e de "tomar conta de" (*looking after*) e "zelar por" (*watch over*). Mais recentemente, a evolução da profissão de assistência social, a partir de suas origens em atividades "caritativas", fez aparecer o termo "profissões assistenciais" (*caring professions*), onde "cuidado" (*care*) ganhou a acepção de "assistência, conselho e apoio". No que se refere à criança em idade pré-escolar, é evidente que as conotações tradicionais e recente do termo tendem a fundir-se: "cuidado diário" (*day care*) ou "cuidado da criança" (*child care*) podem implicar em algo relativamente passivo ou custodial, mas também em alguma coisa relativamente ativa ou educativa — bem como qualquer mescla dos dois.

Precisaremos retornar a este último tópico num capítulo posterior, mas no momento desejo focalizar nossa atenção no que deve ser visto como uma distinção falsa ou artificial que se faz com freqüência entre "cuidado" e "educação". O fato pode ser observado não apenas durante os anos pré-escolares de que estamos tratando aqui, porém mais adiante, para a idade "adulta" legalmente reconhecida, abrangendo assim todo o período do ensino primário compulsório, secundário e além. Tendo em vista o que ocorreu com a conotação de "cuidados", façamos o mesmo com o termo "educação".

Pergunte-se à maioria dos adultos alfabetizados o que esta palavra significa e há uma alta probabilidade de obter-se uma referência à "escolarização" ou "freqüência à escola". Em outras palavras, apresenta fortes associações institucionais e, para a maioria das pessoas, não implica em algo que tem lugar em casa ou em outras instituições dentro da comunidade. Além disso, o termo "educação" tende a significar, para a maioria das pessoas, o que quer que tenham experimentado sob esse nome. É provável que seja socialmente significativo o fato de que muitos educadores e outras pessoas instruídas desprezam o significado do termo, quando se dirigem, oralmente ou por escrito, a um público não especializado, utilizando-o livremente. Para muitos dos que falam ou escrevem, *não* se trata de algo que ocorre apenas num quadro institucional; deveria, quando assim ocorrer, ser um empreendimento menos formal e mais interativo do que era durante os anos escolares de seus públicos — e os ouvintes deveriam estar conscientes do fato de que "cuidado" significa algo proporcionado também dentro da escola, ou de que o deveria ser.

No que diz respeito às crianças em crescimento ou adolescentes, tanto as experiências de "cuidado" quanto "educativas" deveriam atingi-los a partir de seu ambiente social global — em casa, na aldeia ou na vizinhança urbana, e em qualquer estabelecimento institucional

onde passem algumas ou muitas de suas horas de vigília. Teremos estabelecido uma base firme para a estratégia e tática de nosso planejamento se — planejadores, assessores, governantes e executores — reconhecermos e aceitarmos, especialmente em relação à criança em idade pré-escolar, que estamos tratando com algo que é como um tecido bem fechado, do qual o cuidado e a educação, na verdade, são a trama e a urdidura.

Família, comunidade e sociedade

Ao considerarmos as necessidades da criança e as formas através das quais podem ser satisfeitas pelo ambiente, no qual está ocorrendo uma evolução rápida e contínua, notamos a importância especial da mãe ou de um substituto familiar, especialmente nos primeiros anos de vida. O local de moradia provê o padrão imediato de apoio físico (ou risco) e estímulo (ou sua falta ou excesso), e aqueles que ali habitam formam, do mesmo modo, o padrão imediato de apoio social, emocional e de estímulo. Eles — coletivamente — são os primeiros responsáveis e educadores da criança. Na família "nuclear" contemporânea, os envolvidos são geralmente a mãe, pai e um ou mais dos irmãos e irmãs mais velhos. Tem-se afirmado corretamente que⁴ "como norma, a família é o cenário para a socialização da criança. Todo o seu desenvolvimento inicial resulta de suas experiências dentro do contexto familiar, embora esteja sujeito a modificações, à medida em que cresce e interage cada vez mais com pessoas não pertencentes à família". O mesmo documento, logo em seguida, relembra-nos de como, especialmente nas zonas rurais — e especialmente em áreas do mundo tecnologicamente menos evoluídas — "a criança é criada numa extensa rede familiar, abrangendo pais e parentes, onde freqüentemente três gerações vivem num lar, onde o papel materno é compartilhado com avós, parentes e outras crianças".

2 A terminologia da área sobre que versa este trabalho é imprecisa em cada língua e, conseqüentemente, apresenta dupla dificuldade de tradução. A preocupação desta tradução em ser clara quanto ao conteúdo do trabalho levou a não buscar resolver o problema da terminologia especializada utilizada. É útil, pois, informar que, além de algum torneio de frase usado como solução, foram adotadas as seguintes correspondências mais freqüentes:

Early childhood — criança em idade pré-escolar, ou: criança pequena

Care and education — cuidado e educação

Early childhood education — educação pré-escolar

Nursery — berçário

Nurse — pajem

Kindergarten — jardim da infância

Day care (center, service) — creche

Supervised family day-care systems — sistema de creche familiar supervisionada.

3 *Early childhood care and education: objectives and issues*. Paris, organization for Economic Co-operation and Development, p. 47, 1977.

4 *Children and adolescents in the second development decade: priorities for planning and action*. United Nations Children's Fund, E/ICEF/627, p. 123-4, 1973.

Os efeitos da urbanização — e também da modernização e outras mudanças culturais, mesmo nas zonas rurais — têm sido universalmente adversos para a família extensa e a tendência é claramente em direção à pequena unidade nuclear. Conforme outro estudo⁵ coloca claramente: “Em consequência, a própria sociedade deve interessar-se pela saúde, educação e estimulação da criança em idade pré-escolar, assumindo as tarefas que anteriormente recaíam sobre a grande unidade familiar, e que a família nuclear não pode realizar”.

A criança encontra-se no centro de uma série de “círculos de influência” sempre crescentes: a família, seja ampla ou nuclear; a comunidade local, grande ou pequena; a sociedade, monolítica ou descentralizada; e — mais recentemente — o mundo inteiro. À medida em que a responsabilidade pelo cuidado e educação desloca-se para o mundo exterior, torna-se cada vez mais importante para a criança que a comunicação entre ela, seu ambiente imediato — a família — e a sociedade como fonte distante de organização e provisão seja mediada pela *atividade* local da comunidade dentro da qual a família está localizada. Pode muito bem ser verdade que nas pequenas comunidades, formadas principalmente por famílias numerosas, “todo mundo se mete com a vida dos outros” — mas isso, do ponto de vista da criança, proporcionava um ambiente social rico, com um entrelaçamento de relações, através de cujas malhas seria difícil cair de modo muito desastroso. A ênfase quanto a esse aspecto não tem por objetivo romantizar, mas simplesmente sugerir que um dos “fundamentos” de que estamos tratando neste capítulo é o papel ativo da comunidade local em qualquer modelo de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar originado centralmente — ou mesmo regionalmente — pelas agências responsáveis da “sociedade” mais ampla.

Contra esse pano de fundo, pode ser mais fácil ver por que um Velho Mundo em transformação eventualmente veio a enfrentar a necessidade de elaborar um método para aperfeiçoar as perspectivas de suas crianças: “a educação pré-escolar” desenvolveu-se como solução para uma nova série de problemas sociais.

PONTO DE PARTIDA

A tradição e a prática “européias”

Há bastante evidência de que, na maioria dos países onde foi iniciado o serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, seja em pequena escala, por meio de esforço voluntário em grande parte, ou em escala mais ampla, envolvendo financiamento público, os “modelos” encontrados são aqueles experimentados na Europa Ocidental. Nos exemplos atuais, encontrados por qualquer visitante, as influências posteriores que resultaram em modificações procederam principalmente da América do Norte, Austrália e Nova Zelândia. Qualquer tentativa de resposta à pergunta “O que é a educação pré-escolar?” deve iniciar-se, portanto, com essa

tradição. Isto, porém, não implica, de forma alguma, que os modelos atualmente disponíveis e originários dessa tradição sejam necessariamente os mais apropriados aos países para os quais foram “exportados”.

A história do movimento remonta a 1799, quando um pastor protestante fundou um berçário na Alsácia, que foi dirigido por sua criada, Louise Scheppler, até sua morte, em 1837. Esse homem — Johann Friedrich Oberlin — tornou-se, assim, o fundador do movimento de escolas maternas. Continuando a história da mesma fonte⁶:

A experiência naquela pequena aldeia despertou muito interesse em todo o mundo. Nos primórdios do século XIX, um empreendimento um tanto semelhante — desta vez para crianças até quatro anos de idade — foi iniciado em Detmold, Alemanha, e desde então o movimento de escolas maternas começou a disseminar-se através da Europa. Um certo Sr. Firmin Marbeau deu início à primeira *crèche* em Paris, em novembro de 1844, novamente para o benefício das crianças cujas mães saíam para trabalhar... Em 1869, o governo francês reconheceu oficialmente o movimento de *crèches*, e pelo fim do século havia sessenta e oito *crèches* somente em Paris, mais 44 nos subúrbios e 322 em outros *départements*. Os belgas, também, adotaram a idéia de estabelecer áreas oficiais, onde as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos e, em seu caso, denominaram-nas de *jardin des enfants*. A Áustria foi mais sensibilizada pelo trabalho de Froebel, que fundara o primeiro *kindergarten* em 1837 e havia, além disso, fundado o primeiro curso de formação de professores de jardins de infância. Os austríacos decidiram adotar a filosofia de Froebel, ao ponto de haver um decreto baixado pelo Ministro da Educação em 1872, reconhecendo os *kindergarten* como parte do sistema educacional do país.

Após descrever o trabalho inicial das irmãs Rachel e Margaret McMillan, no estabelecimento de uma clínica e outros esforços remediativos no East End de Londres, esse autor aponta a fundação, por elas, de uma escola maternal ao ar livre e “a orgulhosa afirmação dessa escola, consubstanciada pelos registros de que, após três anos nesse berçário, somente 7 por cento das crianças, que de outra forma estariam condenadas a uma vida de má saúde e graves dificuldades, ainda não se achavam preparadas para o ensino primário na ocasião em que completavam cinco anos”.

É muito relevante, contudo, para nossa consideração posterior das táticas realísticas, bem como para nosso atual propósito explanatório, que ele cita da própria Margaret McMillan, como se segue:

O efeito mais surpreendente é o de que toda criança raquítica seja curada dentro de um ano? Não. Os melhores resultados das escolas ao ar livre são mentais, não físicos. São evidenciados pelo rápido progresso de crianças atentas e ativas, que aprendem em umas poucas semanas o que, sob outras condições, poderiam passar vários anos tentando adquirir. Tudo isso é inegável. Está provado acima de dúvidas.

⁵ *The child and his development from birth to six years old: better understading for better child-rearing*. Unesco, Paris, p. 5, 1976.

⁶ Eyken, Willen van der. *The pre-school years*. Harmondsworth, Inglaterra, Penguin Books, p. 63 e segs., 1969.

Um escritor americano⁷ observou que a maior inovação do *kindergarten* de Froebel estava nos jogos, que "permitiam canalizar as energias espontâneas em comportamento ordeiro. Davam oportunidade para que a criança expressasse suas necessidades físicas porém, adequadamente orientadas através da utilização dos materiais de Froebel, ajustavam-nas às exigências dos companheiros e dos adultos". Antes de prosseguir explicando por que "os froebelianos não teriam atraído muita atenção se suas idéias não se tivessem ligado ao movimento progressista de reforma", em que "os reformadores focalizam-se na família, relações entre pais e filhos, e entre a juventude e as ruas", o autor enfatiza como:

... o *kindergarten* estabeleceu a validade da afeição e da atividade física no ensino. Centralizou a atenção na forma pela qual as crianças evoluíam e justificou a felicidade na sala de aula. Não se obrigava as crianças a memorizar e engajarem-se em recitações como papagaios. Os professores foram avisados para evitar o uso excessivo de livros e, na verdade, os entusiastas do *kindergarten* esperavam que suas inovações revolucionassem o ensino primário.

Da mesma fonte, também, podemos obter uma impressão sucinta quanto aos métodos e impacto provocado pela pioneira italiana, Maria Montessori. Na qualidade de médica, ela iniciou seu trabalho educacional com crianças mentalmente retardadas, e foi seu sucesso que a levou, em 1907, a abrir a *Casa de Bambini* (Casa das Crianças) num distrito pobre de Roma.

Nas salas de aula de Montessori dava-se ênfase à higiene pessoal e boas maneiras. As crianças aprendiam a manterem-se limpas, arrumar e servir uma mesa e usar facas e garfos. A fim de promover isso, Montessori alterou radicalmente o ambiente de ensino. Concebeu mobiliário móvel adequado ao tamanho das crianças, escrivaninha e bacias para lavar as mãos. Desenvolveu suas próprias ferramentas para o aprendizado — "aparato didático" — que colocavam a criança em face de problemas a serem solucionados... Cada material didático ensajava a construção de outro, apresentando uma clara progressão de experiências de ensino.

Embora tanto os *kindergartens* de Froebel quanto as escolas maternas de Montessori se encontrem em ambos os lados do Atlântico e em outros locais e, além disso, muitos professores de pré-escola, contratados sob outro patrocínio, sejam produto dos colégios de treinamento de Froebel e Montessori, provavelmente é justo afirmar que a influência dessas duas abordagens "estruturadas" continuou mais forte nos países continentais da Europa Ocidental, embora na Bélgica e na França seja importante notar também a influência de Decroly (1874-1932); na maioria do mundo de língua inglesa, o exemplo modal geralmente deriva dos princípios menos formais das McMillans; nos últimos anos, alguns novos métodos estruturados foram introduzidos nos Estados Unidos como parte da abordagem "compensatória" à privação social. Nos países socialistas da Europa Oriental, a abordagem é geralmente de tipo estruturado, muito baseado em Froebel, um pouco menos em Montessori e, num montante considerável, porém variado, nos estudos e teorias sistemáticos dos Institutos infantis da URSS. Há uma ênfase especial na identificação da criança com o grupo.

Como observamos anteriormente, era inevitável que a maioria das tentativas iniciais para lançar de forma sistemática em outras partes do mundo o serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar estaria baseada nesses modelos de origem européia. Até há muito pouco tempo, a despeito das notáveis realizações da OMEP⁸ e dos relatórios resultantes de muitas reuniões internacionais patrocinadas pela UNESCO e UNICEF, não se dispunha de uma visão clara do cenário mundial. Em grau limitado, reduziu-se tal deficiência através da publicação, em 1976, de um relatório-resumo⁹ baseado nas respostas recebidas de 67 Estados Membros da UNESCO a um questionário enviado a todos os Governos membros e também pela OMEP a todos os seus comitês nacionais. Dos 67 respondentes, metade localizava-se na África (13), Ásia (7) e América Latina (14). Infelizmente para nosso objetivo atual, de modo geral não é possível verificar, a partir desse relatório, se e em que amplitude a provisão e prática nesses 34 países diferiam daquelas encontradas nos demais. Podem ser citadas duas exceções, uma das quais relacionada com os métodos empregados na provisão do serviço pré-escolar de cada país respondente. A pergunta feita, infelizmente, teve a tendência de predeterminar as categorias de respostas: "Certos métodos de ensino, tais como os de Froebel, Montessori e Decroly são recomendados ou empregados compulsoriamente? Ou os professores da escola maternal têm liberdade de escolher seus métodos? Se assim for, pode fornecer uma idéia geral dos métodos utilizados?"

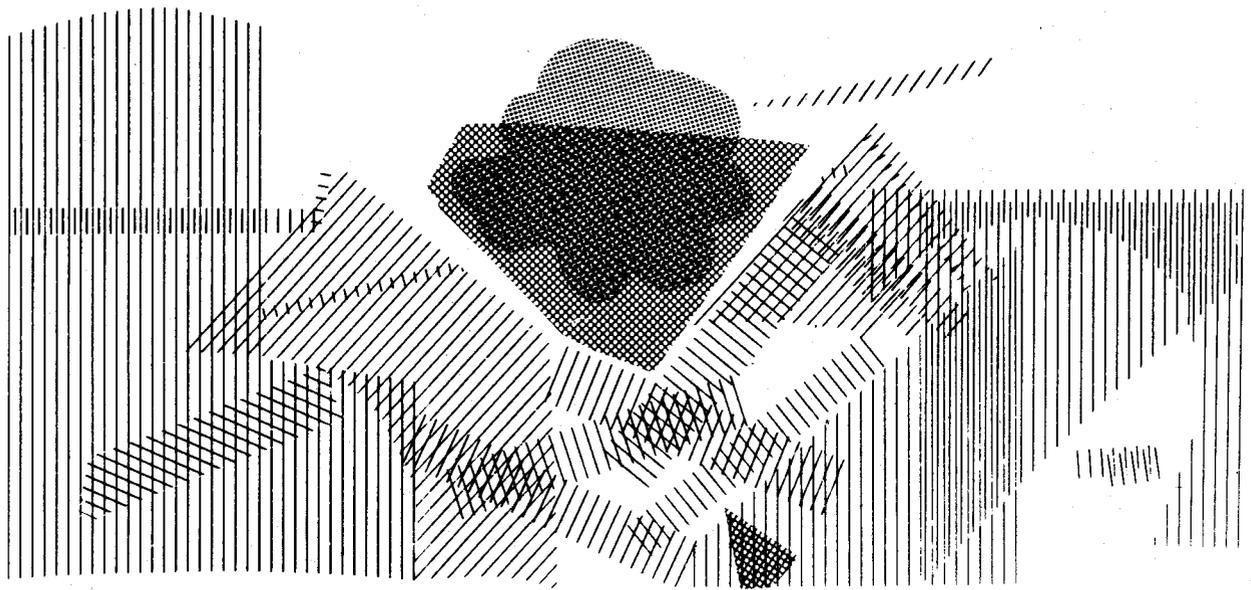
Dos 48 países que deram respostas aproveitáveis, 21 localizavam-se na África, Ásia e América Latina. Nove destes e seis dos outros 27 indicaram tanto uma "livre" abordagem, quanto esta em conjunto com uma abordagem "mista", não mencionando explicitamente qualquer dos três métodos "tradicionais" citados. Portanto, embora os últimos sejam empregados em maior escala, em todo o mundo, as cifras mencionadas sugerem uma preferência relativamente maior por uma abordagem mais informal, na África, Ásia e América Latina. O autor do relatório observa que, no conjunto, "existe uma grande variedade de métodos no ensino pré-primário — e que este é um estado de coisas satisfatório".

Outra exceção pode ser encontrada numa tabela que apresenta as idades de ingresso ao ensino, comunicadas por 50 dos 67 países; desses 50, menos da metade (22) eram da África, Ásia e América Latina. Somente 8 destes 22 informaram a admissão de crianças com menos

7 Lazerson, Marvin. "The historical antecedents of early childhood education". In Gordon, Ira J. (Ed.), *Early childhood education*. Chicago, The National Society for the Study of Education, p. 38 e seqs., 1972.

8 Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire.

9 Mialaret, Gaston. *World survey of pre-school education*. UNESCO, Paris, 67 p., 1976.



de 2 anos de idade, comparados com 14 dos outros 28. O autor, entretanto, ressalta que "com base na informação disponível, não foi possível avaliar o número dessas instituições em relação ao total, ou o total de crianças que as freqüentam" (isto, a despeito do fato de que, no questionário empregado na pesquisa, houvesse a pergunta específica: "Qual a porcentagem aproximada da população correspondente ao grupo etário representada pelas crianças admitidas a essas instituições?").

Portanto, talvez não seja surpreendente que esse relatório seja mais valioso pela forma lúcida com que o autor proporciona uma descrição sistemática do que é a educação pré-escolar, o que requer em termos de construções, equipamento, pessoal e relações entre as pré-escolas e os pais, por um lado, e a comunidade, por outro, do que uma fonte de informação comparativa acerca do progresso em várias partes do mundo (a fácil disponibilidade do material descritivo, ao qual os leitores são remetidos, explica a ausência desse texto neste livro). Pode, entretanto, ser esclarecedor citar a ordem em que os países respondentes colocaram suas "metas estabelecidas" para a educação pré-escolar (baseada na freqüência de alusões, e usando-se a redação do autor):

1. Provisão para o desenvolvimento integral da personalidade da criança (satisfação da necessidade de desenvolvimento intelectual e cognitivo, atividade criativa e independência), juntamente com o atendimento da necessidade de relações sociais, companhia, vida em grupo e em comunidade.
2. Preparação para a escola primária.
3. Desenvolvimento físico.
4. Funções mentais da criança.
5. Desenvolvimento da linguagem.
6. Aspectos emocionais.
7. Aspectos morais e religiosos.

Sobre isso, o relatório comenta:

Os postos ocupados respectivamente pelas metas relativas à preparação para a escola primária e pelas metas referentes à vida emocional da criança podem parecer surpreendentes. Seria necessário um estudo mais detalhado para elucidar a importância relativa atribuída em cada país a cada um desses aspectos. Não é possível avaliá-los com base nas respostas ao questionário.

Gostaria, entretanto, de continuar citando com apreço e pleno apoio a afirmação enfática do escritor de que "a educação pré-escolar deveria ser em primeiro

lugar uma preparação para a vida... o objetivo... não consiste em proporcionar às crianças 'conhecimento' sistemático proposto em um programa de estudo".

A provisão de cuidado e educação apropriados à idade e necessidades de toda criança, nas palavras do relatório da Comissão Faure¹⁰, constitui "uma pré-condição essencial para qualquer política educacional e cultural", simplesmente porque apenas isso pode maximizar a probabilidade de que a próxima geração será alerta, curiosa, imaginativa, estável e flexível o bastante para enfrentar e solucionar os problemas pessoais, familiares, sociais e políticos que estão sendo gerados agora — principalmente, mas não apenas pela evolução tecnológica — em todo o mundo. E, para colocar esse fato numa perspectiva relevante e controlável, não existe qualquer competidor importante na "preparação para uma vida inteira de solução de problemas" ao "trabalho" normal infantil que nós, adultos, denominamos "jogos" — desde que orientado para tarefas, embora agradável; estruturado, conquanto ainda livre, sociável e ainda individual. Conforme um contribuinte para os estudos da Comissão Faure coloca:

A meta mais importante desses jogos (alternando com tarefas "sérias") é estimular a inteligência da criança e desenvolver sua capacidade de aprendizado. É por isso que o ambiente da criança, no lar e no *kindergarten*, é planejado de forma que lhe permita ser ativa, desperte seu desejo de aprender e a ajude a descobrir as leis dos fenômenos naturais e sociais. *Aprender a ler, escrever e somar numa idade muito tenra não parece necessário; é muito mais importante que sejam estabelecidas atitudes cognitivas positivas em relação à vida e ao ensino... (meus itálicos).*

Problemas apresentados pela rápida transformação cultural

Os primeiros problemas de vulto relativos à criança pequena apareceram na Europa com a Revolução Industrial, bem como todas as suas conseqüências negativas,

¹⁰ Faure, Edgar *et al.* Learning to be. UNESCO, p. 190, 1972.

que os historiadores sociais contrapuseram aos benefícios, na perspectiva a longo prazo. Digno de nota, entre eles, a utilização do trabalho da criança (até que o incansável esforço dos reformadores resultou na elaboração de legislação válida para controlá-lo); o crescimento das cidades industriais, semi-ocultas pela poluição química na atmosfera e na superfície; e, é claro, a separação das mães trabalhadoras de seus filhos.

Nesses países, atualmente considerados econômica e tecnologicamente avançados, muitas dessas características negativas do desenvolvimento industrial e urbanização foram eliminadas progressivamente ou encontram-se em processo de serem controladas. Mas, como suas áreas rurais são afetadas pela tecnologia agrícola e hortícola, continua a migração para as zonas urbanas. Quando o fato é combinado com uma taxa de crescimento descendente (a meta explícita, em muitas nações, é um "crescimento populacional zero"), às vezes torna-se economicamente difícil manter em funcionamento grande número de escolas primárias locais, e crescente proporção do grupo etário de interesse, nas áreas rurais, passa parte ponderável de cada dia escolar dentro de um ônibus. A outra consequência desse estado de coisas é a crescente dificuldade em se manter relações pessoais entre os pais, a comunidade e o pessoal da escola. Dada a tendência, até hoje predominante, de as jovens mães dessas regiões manterem seus filhos em idade pré-escolar em casa, com elas, e de os avós e outros parentes mais velhos estarem à mão, a transição para o diminuto grupo de crianças rurais será súbita, diretamente do lar para uma escola relativamente distante, a menos que um esforço voluntário por parte das mães, apoiado pelo Estado, torne possível a implantação de uma rede de pequenos *kindergarten* e grupos recreativos locais. Essa é uma notável característica do cenário da Nova Zelândia¹¹.

Retornando às áreas urbanas, a evolução cultural nos países industrializados resultou numa proporção crescente de mães que trabalham, com filhos abaixo da idade escolar, assim como em idade de frequência escolar obrigatória. Tal desenvolvimento tem sido igualado pela maior mobilidade geográfica, resultando em pequenas famílias nucleares, freqüentemente muito distantes — ainda que na mesma cidade grande — para que os avós e outros parentes possam estar disponíveis, com regularidade, como zeladores e potenciais educadores das crianças.

Muitas das afirmações anteriores poderiam parecer de pouca relevância imediata para grande parte dos países em desenvolvimento, econômica e tecnologicamente, não fosse pelo fato de que a taxa de mudança social e cultural continua a se *augmentar* em todo o mundo. Aquilo que levou um século ou mais para gerar novas necessidades e novos problemas para os países a que estive me referindo, tornar-se-á um fato concreto para planejadores e administradores em muitos daqueles outros países, *antes do final do século*. Evidentemente, é mais perigoso subestimar as consequências que *devem* resultar da necessidade urgente de muitos países de conseguir sua independência econômica, tanto por si mesma quanto como um fator contribuinte, ou pré-con-

dição, na batalha pela estabilidade política duradoura. Infelizmente já se tornou clichê mencionar a perda de preciosos elementos culturais nesse "progresso" forçado, mas — chavão ou não — tal perda é sentida mais intensamente na esfera das relações humanas, e em nenhum lugar mais do que naqueles valores que previamente formaram na criança, do nascimento à idade adulta — e além — uma identidade e senso de participação.

Uma vez mais é necessário ver o outro lado da moeda: uma elevação do nível de vida global, a oferta de serviços de saúde e de ensino primário universal, onde antes pouco ou nada havia — tudo isso são benefícios positivos para a criança pequena. Mas o "custo" da mudança cultural para obtê-los pode ser alto, e isso tem sido reconhecido cada vez mais pelos líderes e outras pessoas responsáveis, em muitos dos países para cujas necessidades atuais ou futuras este folheto é dedicado. Gostaria, agora, de passar diretamente para uma breve sinopse sobre a extensão em que esse reconhecimento tem sido focalizado, em nível internacional.

Consenso para ação

A "carta internacional" para a educação e cuidado da primeira infância é, sem dúvida, a *Recomendação nº 53 aos Ministérios da Educação, relativamente à organização do ensino pré-primário* da Conferência Internacional sobre Ensino Público, realizada pela UNESCO, em 1961¹². Desconheço qualquer documento atual que possa contestar seriamente quaisquer dos princípios básicos subjacentes àquela Recomendação, embora os resultados de 17 anos de pesquisa e experiência e também as realidades da vida em muitos dos países possam exigir que nos detenhamos no exame de alguns dos detalhes de suas cláusulas. Assim sendo, as cinco primeiras podem servir de base aos nossos objetivos atuais. São elas:

Possibilidades de estabelecer e ampliar a educação pré-primária

1. É importante que as autoridades responsáveis pela educação incentivem o estabelecimento, ampliação e progresso da educação pré-primária, levando em consideração o estágio alcançado pelo país e a situação nas diferentes localidades.
2. Sempre que já exista escolarização compulsória para todas as crianças, sem exceção, deve-se proporcionar facilidades educacionais para crianças em idade pré-escolar, na medida em que seu número justifique a abertura de uma instituição ou classe do tipo correspondente.
3. Nos países onde ainda não se conseguiu obter escolarização para todos, torna-se desejável — ao mesmo tempo em

11 Barney, David. *Who gets to pre-school?* Council for Educational Research, Wellington, N.Z., 366 p., 1975.

12 Editada na íntegra como anexo a "Early childhood education", *Educational documentation and information* nº 192, Paris, Unesco-IBE, 90 p., 1974.

que se atribui prioridade às necessidades da escola primária — tomar medidas para o desenvolvimento das instalações para o pré-primário, especialmente nas áreas industriais e zonas rurais, onde as mulheres trabalhadoras são empregadas em grande escala.

4. Recomenda-se levar em conta o fato de que a educação pré-primária, ao mesmo tempo em que mantém seu caráter educacional essencial, também satisfaz as exigências sociais que estão assumindo importância crescente num mundo em transformação; por esse motivo, torna-se indispensável conseguir uma colaboração muito íntima entre as autoridades educacionais públicas e particulares, os serviços médico e social e os pais.
5. É desejável que as empresas e instituições que empregam mulheres criem e desenvolvam estabelecimentos de ensino pré-primário, em colaboração com as respectivas autoridades educacionais.

Dez anos mais tarde, a Comissão Faure¹³ identificou progresso (ou ausência deste) em relação a essas metas, observando que

... os atuais sistemas educacionais freqüentemente operam como se esta fase da vida não lhes dissesse respeito. Suas falhas, nesse aspecto, podem obviamente ser explicadas, em muitos países, pela inadequação de recursos disponíveis para satisfazer a demanda de instrução, *mas também resultam da falha em reconhecer a importância, para o desenvolvimento individual, das condições educacionais da criança pequena* (meus itálicos).

Concluo esta parte e o capítulo afirmando muito simples e diretamente, em resumo, que a resposta à questão "Por que devem ser proporcionados cuidado e educação à criança pequena?" é "Porque aprendemos que esse serviço tornou-se altamente desejável para todas as crianças e uma necessidade para a maioria delas". É desejável para todas, porque complementa positivamente os benefícios e estabilidade de um ambiente favorável, físico, familiar e comunitário; uma necessidade para a maioria, em todo o mundo, porque esta não desfruta de tais benefícios. Apenas para uma minoria o ambiente é extremamente favorável. O que estamos abordando está admiravelmente resumido por um proeminente colega belga, de grande experiência¹⁴:

Em resumo, surge uma série de problemas com diretas repercussões educacionais, durante a transição — especialmente se esta é acelerada — de uma economia essencialmente dominada pelo setor primário, para a industrialização moderna e o aperfeiçoamento de serviços. Tal processo exerce uma influência dinâmica sobre toda a cultura que, de estática, repentinamente vê-se obrigada a criar novas formas de adaptação e formar padrões de comportamento a que não está acostumada.

Afirma posteriormente (p. 510):

Depois de vinte e cinco anos de observação e estudo de campo nos países em desenvolvimento, e atenta análise dos estudantes universitários que estes formam, fiquei profundamente convencido de que cada vez que um centro de ensino pré-primário, provido de pessoal suficientemente qualificado, começa a funcionar num país subdesenvolvido, criou-se um verdadeiro berçário de inteligência.

E termina seu artigo com as palavras:

... se fosse o Ministro da Educação de um país em desenvolvimento, não descansaria até que tivesse a meu lado uma

pequena equipe verdadeiramente consciente da educação pré-primária.

CONSIDERAÇÕES ESTRATÉGICAS

Fontes de "demanda"

É muito mais difícil estimar a "demanda" por um serviço que, em primeiro lugar, não procura satisfazer as necessidades de todos os membros de um grupo etário, pela simples razão de que sua utilização não é legalmente compulsória. Nos países economicamente mais desenvolvidos, a procura de cuidado e educação da criança pequena tem crescido desde o fim da Segunda Guerra Mundial, e especialmente durante os últimos dez anos. Entretanto, a despeito de suas condições mais favoráveis em termos de censo, pesquisas e outras estatísticas, os planejadores e seus chefes governamentais não consideraram muito fácil prever a taxa de crescimento da demanda e freqüentemente caíram na armadilha de simplificar em excesso tanto sua natureza quanto suas origens. Procurei tornar isso claro em outro texto¹⁵, observando que

... a principal fonte de demanda está no atual comportamento das mulheres, mães de crianças nessa faixa etária: em quantidade cada vez maior, elas estão rompendo com o padrão tradicional de 'ficar em casa'... existem três elementos principais em suas motivações — 'atração' do mercado de trabalho; 'necessidade', objetiva ou não, de maior renda; e um desejo de maior igualdade de liberdade e de oportunidades tanto relativas aos homens quanto em termos absolutos' (p.56).

E — no que diz respeito à natureza da procura — que

Os governantes que foram persuadidos, num grau que naturalmente varia de país para país, a proporcionar mais extensos serviços — grande parte em meio-período e, na maioria do tipo tradicional berçário/jardim da infância — encontram-se agora face à evidência de novas demandas... por maior oferta em período integral de um serviço basicamente custodial em relação às crianças, desde o nascimento até a idade escolar — e mesmo além, sob a forma de atendimento após a aula e em feriados escolares (p. 15).

Examinemos agora as realidades dos países econômica e tecnologicamente menos desenvolvidos, cujas necessidades nos dizem respeito diretamente. palavra minha poderia ser tão oportuna e incisiva quanto as de um excelente relatório da UNICEF¹⁶, de 1974,

13 *Op. cit.*, p. 190.

14 Landsheere, Gilbert de. "Pre-school education in developing countries". *Prospects*, vol. VII, nº 4, Paris, UNESCO, p. 508, 1977.

15 *Early childhood care and education: objectives and issues. Op. cit.*, p. 56.

16 *The young child: approaches to action in developing countries*. United Nations Children's Fund, New York, E/ICEF/L. 1303, p. 25, 1974.

que, após demolir os "mitos românticos... acerca das atividades e preferências das mulheres de zonas rurais e dos países mais pobres", afirma categoricamente que

A grande maioria das mães, nos países em desenvolvimento, são trabalhadoras, quer residam nas zonas rurais ou urbanas, trabalhem em meio-período ou o dia inteiro, sazonalmente ou durante o ano todo assalariadas ou contratadas para colheita de safras ou ofícios manuais... além desse trabalho, a mãe continua cumprindo suas tarefas de dar à luz, criar os filhos e cuidar do lar.

A modernização, ao mesmo tempo em que proporciona numerosas vantagens, também exerce crescente pressão sobre a mãe, na adaptação da família às novas condições de vida. Nas cidades e capitais, a mãe da família recém-chegada geralmente suporta o fardo principal da adaptação aos ajustamentos requeridos pela vida urbana e uma economia monetária.

Se a essas duras realidades adicionarmos os problemas já evidentes em alguns países, à medida em que o sistema familiar extenso vai sendo erodido ou substituído pelo nuclear (porém com mais filhos do que é comum agora na Europa e América do Norte), seria prudente considerar que a demanda *potencial* do serviço de cuidado e educação da criança pequena supera em muito a capacidade econômica e educacional da maioria dos países em atendê-la.

Isso me impele a desviar-me — ou aparentemente fazê-lo — por algum tempo, a fim de observar a estratégia de planejamento em geral. Aqui, novamente, benefico-me do trabalho da UNICEF, num relatório de 1973¹⁷, no qual o último capítulo "Crianças no planejamento educacional: tarefas operacionais" trata especificamente de nosso assunto. Aí se enfatiza o que acredito de muita importância:

... os dois aspectos da formulação de planos, o econômico e o social, não podem mais ser tratados separadamente. Precisa haver maior convergência de métodos de análise e de horizontes de tempo... No desenvolvimento social e, digno de nota, nas áreas de interesse para a infância e juventude, como saúde, nutrição, educação, treinamento e serviços de bem-estar, os objetivos tendem a ser definidos nos termos mais amplos. O horizonte de tempo, com freqüência, é limitado ao período dos planos de desenvolvimento específicos. Existem poucos compromissos que sejam ao mesmo tempo de tão longo alcance e com prazos definidos e aos quais sejam assegurados razoáveis recursos necessários... Em toda a área de prioridades para a infância e juventude, dentro dos setores envolvidos e nas áreas de coordenação, é imperativo que cada país procure elaborar suas metas a longo prazo e esteja preparado para apoiá-las com os recursos necessários. As necessidades têm de derivar basicamente da consideração das tendências da população e das decisões tomadas dentro do país, relativamente ao futuro desenvolvimento de seus recursos humanos e ao bem estar de sua população em geral e de suas crianças e jovens em particular. *Procedendo assim, não se minimiza a importância do crescimento econômico*; por outro lado, as projeções sociais e econômicas e os compromissos de ação tornam-se interrelacionados, sendo que o crescimento econômico, a melhoria do padrão de vida e o desenvolvimento dos recursos humanos apóiam-se mutuamente (meus itálicos).

Aplicando esses princípios a nosso próprio problema de avaliação da "procura" do serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, a primeira coisa a notar e recordar é a ênfase sobre *horizontes de tempo*. Enquanto a experiência nos tem ensinado, dolorosamente, que o planejamento econômico a prazo

muito longo pode criar um vasto deserto, no qual uma pequena quantidade de água desaparece de forma extremamente rápida, somos aqui sabiamente advertidos contra o perigo oposto de utilizar as condições atuais como base para planos e oferta de serviços a prazo muito curto. O outro ponto é complementar: os fatores econômicos e sociais não podem ser tratados separadamente. Um grande perigo no planejamento da provisão de serviços tem sido o fato de que as conseqüências econômicas da mudança social e cultural rápida são desastrosamente subestimadas em relação à escala de tempo. Para colocá-lo de forma mais rude: algumas coisas têm a probabilidade de ser muito diferentes mais cedo do que pensamos; o problema é que não sabemos quais são elas.

Cada planejador ou equipe de planejamento precisa, é claro, obter dados básicos, quantitativos e qualitativos, o mais completos e fidedignos possíveis, para o país em questão: simplesmente não há modo algum pelo qual eu ou qualquer outro possa prescrever uma receita genericamente aplicável que pudesse ser útil para, digamos, Bangladesh, Bolívia e Botswana. Meu motivo para afirmar o óbvio está na própria natureza de nossa questão: estamos lidando com um tópico tão básico, tanto em termos econômicos quanto sociais, para a estabilidade futura e prosperidade de grande número de países muito diversos, que é certo envolverem julgamentos de valor os quais são questões de política nacional. Talvez, paradoxalmente, haja maior possibilidade de serem examinadas em nossa próxima seção, sobre os determinantes da oferta.

O que está claro, contudo, é que o padrão de "demanda" *predizível* não tem probabilidade, em muitos, talvez na maioria dos países "em desenvolvimento", de passar por toda a seqüência de mudanças que tem caracterizado a história social recente das nações tecnologicamente desenvolvidas. Tal impossibilidade deve-se ao fato de que o papel das mulheres nos dois *blocos* é sistematicamente diverso. De modo geral, podemos afirmar que num *bloco* de países a mudança recente foi de uma situação em que a maioria das mães com filhos de tenra idade não trabalhava fora do lar da família nuclear, para outra, onde a maioria está ou deseja estar trabalhando; no outro *bloco*, deve-se esperar mudanças em todo o complexo padrão da maternidade, natureza e localização do trabalho feminino, até agora tido como estável, e a reduzida disponibilidade de educadores para as crianças pequenas, dentro da rede de famílias numerosas e pequenas comunidades.

Determinantes da oferta

Por certo, estes determinantes não diferem, em termos de categoria, do que seriam se estivéssemos considerando qualquer outra provisão de serviços: ou seja,

17 *Children and adolescents in the second development decade. Op. cit.*, p. 139 e segs.

são econômicos e políticos. Os primeiros delimitam os limites absolutos (a menos que seja injetada ajuda externa); os últimos determinam as prioridades dentro desses limites. Os países com alta renda *per capita* podem desfrutar de ampla variedade de escolha, negadas àqueles no outro extremo do espectro econômico; podem, por exemplo, gastar muito em armamentos e no custeio de sua utilização, ao mesmo tempo em que tornam possível o suprimento e a manutenção de serviços de alta qualidade para crianças pequenas. Próximo ao extremo pobre, pode-se ter um ou outro, mas não ambos — e, no limite extremo, não se pode manter qualquer deles. As filosofias políticas estabelecem o sistema de valores dentro do qual são determinadas as prioridades — e, com muita freqüência, também prescrevem os mecanismos de tomada de decisões. Alguns sistemas são inerentemente mais sensíveis à demanda pública do que outros, e alguns mecanismos de tomada de decisões tornam o nível variável de resposta daqueles sistemas mais capaz de ser plenamente utilizado. Numa proporção significativamente maior do que o caso, por exemplo, do ensino primário, *as despesas públicas, nacionais e locais, com o cuidado e educação da criança em idade pré-escolar tendem a ser uma resposta política àquilo que se percebe como os atuais valores socialmente dominantes em torno da mulher, filhos e família*. Esses valores, na maioria dos países, encontram-se em estado de alteração contínua, como já observamos.

É provável que se atribua à provisão desse serviço uma prioridade mais elevada do que seria de se esperar se os tomadores de decisões forem convencidos de que, assim agindo, outros valores sociais dominantes serão também atendidos. Em outras palavras, se considerarem que as despesas com cuidado e educação da criança pequena podem resultar em aumento do retorno sobre gastos considerados essenciais — por exemplo, no ensino secundário — ou em economia de gastos nos serviços de bem-estar social, ser-lhe-ão alocados mais recursos do que se a situação fosse diversa. O obstáculo aqui é que há extrema dificuldade para se estabelecer tais probabilidades; esse o motivo pelo qual a divisão dos recursos econômicos nacionais (ou regionais e locais) disponíveis para muitos serviços sociais, educacionais e de saúde — dos quais o cuidado e educação da criança pequena não passa de um exemplo — é determinada, freqüentemente, com base num “valor social”, dentro da filosofia atual e em resposta a evidências politicamente convincentes de demanda popular não satisfeita.

O fato de que essa “demanda não satisfeita” pode ser interpretada e mediada por administradores e outros funcionários significa que suas convicções pessoais acerca do retorno a *longo prazo* do cuidado e educação da criança pequena pode assumir importância crucial na determinação do montante de recursos econômicos postos à disposição a nível governamental.

Quantidade e qualidade

Esta pequena seção destina-se a servir de elo entre nossa tentativa de encarar com realismo a probabilidade de que o crescimento da demanda de cuidado e educação

da criança em idade pré-escolar seja mais rápido do que a capacidade econômica disponível para atendê-lo, e a próxima seção sobre critérios para provisão de serviços.

Será curta, principalmente porque tenciono apenas recordar o “óbvio” que, freqüentemente, não é tão óbvio quanto deveria ser. Primeiro, em qualquer economia estável, a utilização de recursos públicos para qualquer serviço com demanda potencial *deve* ter um limite; segundo, dada a necessidade de um limite, segue-se que *a quantidade será uma função da qualidade, em termos de custo*; terceiro, que — assim sendo — a forma de maximizar a quantidade sem rebaixar os padrões de qualidade, deve compreender uma combinação ótima de requisitos dispendiosos (tais como pessoal técnico), com elementos de baixo custo (como construções e equipamentos simples), esforço voluntário (engajamento dos pais e comunidade) e estruturas administrativas eficientes.

O planejador, embora trabalhando sob restrições, possui campo para agir, mas o campo de manobra à sua disposição naturalmente será afetado pelos determinantes políticos e sociais fora de seu controle direto. Assim, precisa estar em posição de indicar qual ação, executada por outros, seria eficaz. Ficará bastante claro, espero, no restante deste livreto o que deve ser essa “ação por outros”, apresentando-se no Apêndice exemplos relevantes de tais ações.

Passamos agora a examinar a questão da qualidade que, nos últimos anos, tornou-se cada vez mais intensamente debatida nos países “em melhor situação”, à medida em que a demanda — especialmente para cuidados de crianças em período integral — aumentou rapidamente, e em que a recessão exerceu efeitos inevitavelmente adversos — mesmo nesses países — sobre o montante e a distribuição dos gastos públicos.

Crerios para provisão

Trataremos aqui dos cinco tópicos principais em que deve ser enfrentada a questão dos padrões. São eles: (1) as provisões físicas, inclusive equipamento; (2) a dimensão das unidades e dos grupos que as freqüentam; (3) a proporção entre pessoal e crianças, abrangendo a proporção de pessoal treinado e não qualificado; (4) treinamento de pessoal, e (5) trabalho voluntário. Ao abordar toda essa área de debates, torna-se essencial reconhecer, desde o início, que temos várias estratégias à disposição. Uma, familiar a todos, consiste em estabelecer um objetivo ou meta, para o qual deve ser dirigido todo o planejamento a longo prazo. Outra, quase o oposto: determinar padrões mínimos aceitáveis e insistir que, em *nenhuma* circunstância, se deve oferecer qualquer reconhecimento e apoio financeiro a qualquer provisão abaixo desse mínimo.

Como em qualquer setor comparável, em educação ou não, a estratégia “ideal” consiste, muito compreensivelmente, naquela que tem maior capacidade de reunir aqueles profissionalmente envolvidos — não, deve-se enfatizar, única ou mesmo principalmente devido a considerações de interesse particular. Qualquer pessoa que tenha sido treinada num alto padrão profissional é capaz

de apoiar sinceramente o conceito de que "nada servirá, a não ser o melhor", pelo menos como objetivo a longo prazo. A estratégia "mínima aceitável" pode ser apoiada por aqueles cujo interesse em ascensão consiste em satisfazer a necessidade evidente de prestar serviços na maior amplitude e rapidez possível, ao mesmo tempo em que reconhecem o fato simples de que alguns padrões mínimos devem ser estabelecidos e satisfeitos para que a necessidade seja "satisfeita", em qualquer outro sentido que não o de "crise" ou "emergência".

Se as primeiras considerações sobre o que denominei "relação relacionada" entre as questões de demanda/oferta e quantidade/qualidade foram proveitosas, não será surpreendente o fato de eu rejeitar agora essas estratégias extremas. Tal rejeição, contudo, não deve resultar na apologia do que eu mesmo consideraria um "compromisso fraco", em algum ponto do meio-termo. Parece-me claro que uma característica relevante de um folheto que o Instituto Internacional de Planejamento Educacional espera que seja proveitoso para pessoas responsáveis, em todo o mundo, deve ser a do realismo prático. Esse realismo deve implicar numa tentativa de combinar o que é desejável com o que é exequível, embora insatisfatório, em circunstâncias amplamente variáveis. Essa combinação orientará minha abordagem à questão de critérios para os serviços de cuidado e educação da criança pequena.

(1) *Provisão física.* É um excelente tópico para se iniciar, porque serve imediatamente de ilustração do que se acabou de afirmar. O que se requer, sob esse título, é manifestamente afetado pelas condições climáticas, resultando em que serão necessárias construções relativamente dispendiosas em locais de grande altitude, mesmo nas áreas tropicais e subtropicais, enquanto que nas altitudes inferiores daquelas mesmas regiões o custo unitário pode realmente ser muito baixo, em comparação com o que se considera necessário no norte da Europa ou em grande parte da América do Norte. Isto posto, vale observar que, onde as condições locais realmente exigem construções de custo relativamente alto, pode-se esperar que a boa qualidade das edificações e equipamento, com conseqüentes menores custos de manutenção, permitirão o prolongamento do período durante o qual o investimento de capital original pode ser amortizado.

No que diz respeito aos prédios, deveríamos dirigir nossa atenção principalmente aos detalhes do projeto e, dentro destes, ao traçado e utilização das áreas interiores e exteriores. Para o objetivo do serviço, precisamos especificar: (a) unidades internas espaçosas e pequenas; (b) grandes áreas externas, e (c) bastante espaço para estocar equipamentos e materiais. Há necessidade de grandes espaços, internos e externos, porque as crianças pequenas saudáveis são naturalmente ativas e levando em conta que situações de confinamento resultam na necessidade de controle excessivo das mais velhas, em benefício dos colegas menos ativos e das crianças menores. A outra razão positiva para grandes áreas — especialmente, porém não apenas no interior do prédio — consiste em prover a maior flexibilidade possí-

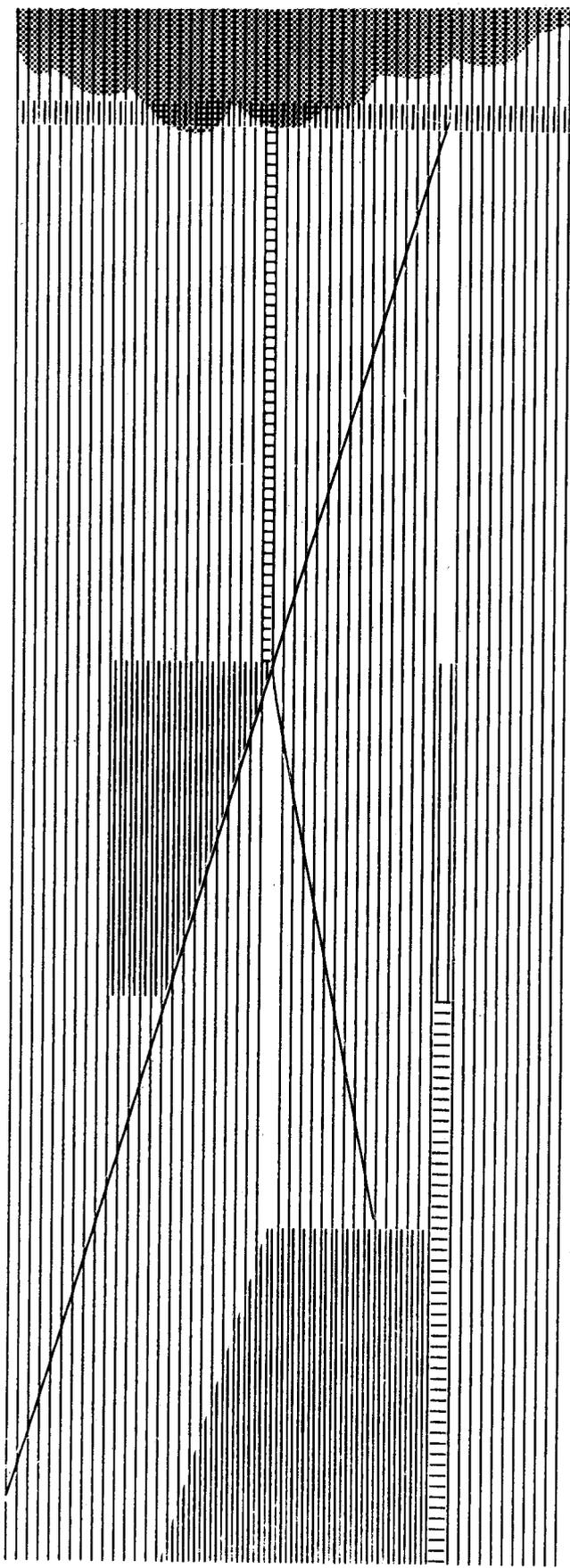
vel para o corpo docente e auxiliares, possibilitando-lhes trabalhar com pequenos grupos em diferentes atividades, ao mesmo tempo. As áreas interiores de menores dimensões destinam-se a atividades moderadas de grupos supervisionados, à recuperação, quando a criança encontra-se temporária porém não seriamente ferida, doente ou emocionalmente perturbada, e a uma sala para funcionários, que também pode ser utilizada para conversação com os pais.

Em áreas urbanas densas, pode ser muito difícil, ou mesmo inteiramente impossível, conseguir área interior no mesmo andar ou mesmo suficiente espaço exterior. Com algumas alterações e engenhosidade por parte do pessoal, um edifício de dois andares pode ser muito útil, mas a ausência total de uma área externa adjacente ou próxima constitui problema mais sério, para o qual têm de ser encontradas soluções locais, em termos de se realizar "passeios" diários, a pé, até um parque ou outro espaço aberto.

Os equipamentos e instalações do edifício dependerão amplamente de três fatores: se a provisão é para cuidado e educação em regime integral, se inclui crianças abaixo de três anos, bem como aquelas entre três e a idade escolar, e se é ou não anexo a outros serviços para a criança pequena, tais como os de saúde e nutrição, ou parte de um complexo que os inclui. Por exemplo, a provisão durante todo o dia, para toda a faixa etária, demandará equipamento (e pessoal) de cozinha, a menos que tais recursos estejam disponíveis nas proximidades e deles se possa partilhar. Compare-se isso com os requisitos mais simples de uma unidade que ofereça jardim de infância durante meio período apenas para crianças com mais de três anos.

Se passarmos do equipamento fixo para o educacional, caracteristicamente móvel, precisamos nos recordar do objetivo e métodos da educação da criança pequena e do modo pelo qual diferem dos do ensino primário. O *objetivo* — juntamente com a parcela de cuidado, seja em meio-período ou em tempo integral — consiste em complementar e ampliar o padrão de educação informal ministrada no ambiente doméstico. Em algumas circunstâncias sociais, essa "complementação e ampliação" deve implicar, também, numa intenção "compensatória", se se deseja que a criança em rápido desenvolvimento receba os efeitos de um padrão global de estimulação, adequado tanto em qualidade quanto em quantidade, que lhe possibilite chegar à idade escolar sem grandes desvantagens intelectuais ou emocionais. Não é objetivo da educação do pré-escolar antecipar o trabalho e metas da escola primária, através do ensino de quaisquer habilidades básicas, como leitura, escrita e manipulação de números.

Os *métodos* de educação do pré-escolar são essencialmente informais e capazes de utilizar em benefício da criança, como "materiais" e fontes de estímulo adequado, quase tudo que o ambiente imediato natural, ou criado pelo homem, fornece sem ônus. Isso significa que se necessita de relativamente pouco "equipamento educacional" comercialmente fabricado, desde que o pessoal treinado seja capaz de improvisar e conseguir a cooperação e ajuda prática dos adultos da comunidade



que possuam habilidades básicas. Os custos, então, podem ser reduzidos àqueles implicados na compra de matéria-prima. Um bom exemplo bem conhecido é o "trepadeira" — estrutura tridimensional composta de barras verticais, degraus e plataformas — que, quando solidamente construída e colocada em local adequado, habilita as crianças a desenvolverem, com segurança, coordenação e equilíbrio muscular, e adquirirem uma sólida autoconfiança. Do mesmo modo, grande variedade de pequenos "brinquedos", utilizados para estimular e auxiliar o desenvolvimento das habilidades de solução de problemas, pode ser feita localmente, quer mediante pagamento, ou em forma de ajuda, desde que se forneça a matéria-prima. Caso os recursos financeiros o permitam, entretanto, é recomendável a compra de gravuras bem feitas e outros livros adequados, em quantidade e variedade adequada, para utilização pelo corpo docente e auxiliares em seu trabalho com as crianças, individualmente e em pequenos grupos.

(2) *Dimensão das unidades e grupos.* A ampla experiência da parte de professores treinados e o trabalho dos psicólogos desenvolvimentistas produziram forte consenso de que "quanto mais jovem a criança, menor deverá ser o tamanho do grupo e maior a proporção pessoal/crianças". Como diretriz, deve-se ter como meta grupos (dentro das unidades) com não mais de seis crianças abaixo de dois anos de idade, doze crianças para a faixa dos três anos, e vinte e cinco daí por diante. A dimensão de uma unidade variará em função do número e mescla de idades dos grupos, em relação ao montante e distribuição do espaço disponível, mas não seria recomendável que superasse uma capacidade máxima de aproximadamente 100-125 crianças, mesmo em áreas urbanas densamente povoadas. Em áreas urbanas menos densamente povoadas esse máximo pode, frequentemente, ser estabelecido em cerca de 40, considerando-se a necessidade de que as unidades para cuidado e educação da criança pequena sejam essencialmente locais.

Tais cifras podem parecer surpreendentemente baixas para as pessoas não familiarizadas com a educação pré-escolar, porém os limites são estabelecidos pela necessidade de se manter uma atmosfera de aprendizado informal, ao mesmo tempo em que se aceita e encoraja a espontaneidade e espírito de aventura. Caso as dimensões da unidade sejam muito amplas, as atividades de um ou mais grupos de idades diferentes podem perturbar as de outros grupos etários: se o tamanho dos grupos for muito grande em relação às necessidades e características das crianças que os compõem, as crianças individualmente — especialmente aquelas mais passivas, menos confiantes e menos ativas fisicamente — podem ser afetadas de forma prejudicial ou, pelo menos, não se beneficiar da atividade grupal.

(3) *Proporção pessoal/crianças.* Como se indicou anteriormente, na introdução a este capítulo sobre critérios, o tópico refere-se não apenas ao número absoluto de pessoal desejável para determinado número de crianças, mas também a proporção, no total de pessoal

entre treinados e não-qualificados. Quando apresentei a questão da dimensão da unidade e do grupo, citei como julgamento de consenso que "quanto mais jovem a criança... maior (deve ser) a relação pessoal/crianças". É evidente que onde os recursos financeiros — por qualquer razão ou combinação de razões — são visivelmente escassos para uma provisão adequada de serviços à demanda real, torna-se agudo o conflito entre quantidade e qualidade, e que agora estamos observando o aspecto mais vulnerável desta última.

Sem necessidade de identificar os países, posso citar exemplos do cenário europeu que indicam a amplitude de opções atualmente disponíveis. Em um extremo, temos um país onde a quantidade está rigorosamente subordinada à qualidade, pelo menos na educação pré-escolar em meio-período para a faixa etária acima de três anos. No mesmo país, o suprimento tem pouca ou nenhuma relação com a demanda conhecida para educação em período integral, do nascimento à idade escolar, mas, a despeito do volume de oferta flagrantemente inadequado, a qualidade, em termos de pessoal treinado, está longe de ser satisfatória. Em outro país, adotou-se a solução de manter padrões nacionais de qualificação rigidamente controlados, mas ao mesmo tempo permitindo que a proporção criança/pessoal se elevasse a tal ponto que a informalidade e espontaneidade tão essenciais ao ensino infantil simplesmente não puderam ser conseguidas: o professor qualificado, sobrecarregado, vê-se na obrigação de recorrer a um método mais formal e controlado, a fim de trabalhar com tantas crianças. Contra esses antecedentes, que tipo de proporção seria aceitável como mínimo, se se desejasse continuar esse debate em termos de "cuidado e educação da criança pequena" e não em termos de "vigilância custodial, com pouco ou nenhum conteúdo apropriado"? A resposta breve é: *um membro do corpo docente plenamente qualificado e um auxiliar por grupo de crianças, respeitando-se as dimensões máximas dos grupos etários apresentadas em (2) acima*. É desejável, naturalmente, que o "auxiliar" tenha recebido, se possível, *algum* treinamento adequado.

Antes de abordar as implicações desta conclusão, vejamos o que entendemos por "plenamente treinado", no campo da educação pré-escolar.

(4) *Treinamento do pessoal*. Existe uma tradição infeliz na história do movimento de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar à qual teremos oportunidade de nos referir novamente no próximo capítulo, quando considerarmos a estrutura para a provisão dos serviços. No momento, estamos interessados apenas em uma de suas consequências. Implica na suposição de que durante os primeiros dois ou mesmo três anos de vida, quando sob os cuidados de qualquer outra pessoa que não sua própria mãe (ou parente do sexo feminino, ou vizinha), a criança deveria ficar sob a custódia de uma pajem treinada, mas que, durante os anos seguintes, antes da escola primária, este responsável poderia — ou mesmo deveria — ser uma professora de jardim de infância. Essa bipartição tradicional foi, é claro, exportada para muitas partes do mundo durante a era colonial.

A partir do que afirmamos anteriormente (no Capítulo I) acerca da íntima e compacta relação entre cuidado e educação, não constituirá surpresa o fato de recomendar — como o faço agora — a adoção de uma abordagem essencialmente integrada ao treinamento do pessoal. Felizmente, durante os últimos cinco anos, tal abordagem tem estado em processo de ativo desenvolvimento, no contexto das transformações de vulto que ocorreram na Finlândia e Suécia. Subseqüentemente à transformação em lei do *Finnish Child Care Act*, de 1973, que aboliu a distinção entre "creche" e "jardim de infância", tomaram-se medidas para uma eventual unificação do treinamento profissional exigido do pessoal em todas as creches, que no futuro deveriam atender a toda a faixa etária de 0-6 anos. A informação mais recente a respeito dessa abordagem será encontrada no Apêndice.

Se, como é provável, o leitor está considerando o desenvolvimento do serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar num país que já possui um sistema estabelecido de treinamento de pessoal na base dual, deve-se considerar seriamente a possibilidade de integração eventual. Nesse ínterim, entretanto, poder-se-iam tomar medidas para a implantação de cursos intensivos, no trabalho, para pajens e professoras primárias, nos quais cada grupo tomaria conhecimento das aptidões e atitudes mais importantes do outro grupo. A simples tentativa de tomá-las resultaria num reexame do currículo e programa em cada caso, e numa proveitosa troca de experiência e conceitos.

A "essência comum" do treinamento, para todos os que trabalham com crianças numa instituição de cuidado e educação no período do nascimento à idade escolar compulsória, deve ser *desenvolvimentista* em sua abordagem. Apontei o que isso implica, na parte I sobre *As Necessidades da Criança*, Capítulo I, e espero ter também tornado claro que o bom cuidado físico, embora importante e necessário, por si só é inadequado. Isso é tão verdadeiro para o grupo de 0-3 anos quanto para as crianças mais velhas. Infelizmente, todos esses fatos não foram ainda plenamente avaliados em muitos dos países — talvez na maioria — pelos responsáveis pelo planejamento dos serviços, ou pelo pessoal de instituições de treinamento, a maioria dos quais nunca teve assistência com vistas a uma mudança de atitudes através de um "curso de atualização", uma vez que seu próprio treinamento ocorreu há muitos anos atrás. Um exemplo encorajador de progresso, no cenário europeu, é o fato de que a *puericultrice* francesa, especializada no campo da saúde infantil, possui agora treinamento mais abrangente em psicologia e pedagogia, a fim de melhor desempenhar sua atividade numa base setorial, tanto trabalhando com famílias quanto como diretora de um conjunto de creches e centros para o bem-estar da mãe e da criança.

No momento, torna-se quase dolorosamente óbvio reconhecer que qualquer combinação do cuidado e educação da criança pequena em meio período e período integral, que se faça necessária — caso um dado país deva atender à demanda popular na medida de seu crescimento, e progressivamente aperfeiçoar as perspec-

tivas educacionais e ocupacionais futuras de suas crianças em idade pré-escolar — será muito dispendiosa e plenamente institucionalizada sob a forma de creches. Essa tem sido a experiência mesmo nos mais progressistas, educacional e socialmente, entre os países economicamente desenvolvidos. Sendo que a maioria deles está agora enfrentando problemas quanto a formas alternativas de provisão, nas quais, todavia, se possa manter padrões aceitáveis. O modelo suplementar que está merecendo amplo reconhecimento e apoio é o *sistema de creche familiar supervisionada*, que pode ser em base comunitária, privada, ou numa mescla de ambas.

A característica essencial de tal sistema é a contratação, pela comunidade ou outras mães, mediante remuneração, de uma mãe cuja casa tenha capacidade de acomodar durante o dia, além de seus próprios filhos, determinado número de crianças do grupo em idade pré-escolar. O limite mais comum é de aproximadamente cinco crianças, incluindo seus próprios filhos abaixo da idade escolar, sendo habitual que se prescreva uma idade mínima (tal como três anos), a menos que o grupo seja todo de crianças pequenas (1 a 2 anos). Para que tal esquema seja considerado satisfatório, em grau mínimo, deve haver não somente uma inspeção prévia do lar, do ponto de vista da segurança e higiene, como também sobre a capacidade e disposição da mãe em submeter-se a um breve curso de treinamento, em meio período, na linha desenvolvimentista, mas abrangendo também elementos básicos de puericultura e primeiros socorros; além disso, supervisão em intervalos frequentes mas irregularmente fixados por alguém plenamente treinado e experimentado no trabalho de cuidado e educação de crianças desse grupo etário. É desejável que sejam fornecidos equipamentos básicos e material para jogos, em forma de aluguel ou empréstimo por parte do serviço comunitário responsável pelo esquema, sendo essencial que os supervisores não fiquem sobrecarregados, em termos de viagens e/ou quanto ao número de lares pelos quais forem responsáveis. São preferíveis esquemas com base na comunidade do que acordos particulares supervisionados, quando menos porque o controle do montante alocado para o serviço torna-se possível. Entre outras considerações, isso também maximiza a igualdade de oportunidades entre os usuários potenciais do esquema local.

Naturalmente, na melhor das hipóteses — com todos os critérios razoavelmente atendidos —, não se pode esperar, exceto em casos excepcionais, que o sistema de creche familiar supervisionada se iguale à qualidade da provisão de ensino e cuidados para a primeira infância encontrada numa unidade com corpo docente adequado. Mas *pode* ser, embora com muita frequência não o seja, um ajuste mínimo aceitável, pelo menos mais satisfatório, do ponto de vista da criança, do que o tradicional "tomador-de-conta de criança", não treinado e não supervisionado — e quase sempre não licenciado por qualquer autoridade comunitária.

(5) *Esforço voluntário*. Nenhuma consideração séria de estratégia poderia ser completa sem uma referência à parte que pode e deveria ser desempenhada

pelo trabalho voluntário organizado. Poderia ter tido lugar em nossa análise dos determinantes de oferta, mas pareceu melhor limitar aquela análise à oferta "oficial", que se utiliza de recursos econômicos nacionais. Agora que analisamos as conseqüências da aplicação de critérios razoáveis para a provisão de serviços de cuidado e educação de crianças em idade pré-escolar com apoio oficial, torna-se logo evidente que qualquer plano para suplementar tais provisões, através da organização do esforço voluntário, também enfrentará a "questão dos critérios".

No que diz respeito às crianças do grupo etário de que estamos tratando, a fonte principal de "esforço voluntários", naturalmente, é constituída por mães que não tenham emprego externo remunerado, em período *integral*, estando portanto potencialmente disponíveis para participar em esquemas locais cooperativos de auto-ajuda. Exemplo notável disso é o do movimento de "centros de brinquedos" (*playcenter*) da Nova Zelândia. Tais centros são administrados por pais treinados para esse trabalho e por outros pais, dos quais se espera colaboração numa base de trabalho regular em meio-período. Sua remuneração, se houver, é simbólica e determinada localmente. A organização necessária é proporcionada por 22 Associações de centros locais desse tipo, pertencentes à Federação Playcenter da Nova Zelândia, através da qual o Ministério da Educação canaliza a ajuda do Estado. A faixa etária atendida vai de 2 1/2 anos até a admissão à escola (efetivamente aos 5 anos, embora a idade obrigatória seja de 6). Todo o movimento está enquadrado em padrões oficiais detalhados, por cuja observação são responsáveis as associações locais, com a monitoria dos técnicos do Ministério da Educação (que também supervisionam todos os jardins de infância públicos). Uma das indicações desses padrões consiste na determinação da existência de um supervisor, um assistente e duas mães-ajudantes para cada 30 crianças.

Toda a situação do cuidado e educação das crianças em idade pré-escolar na Nova Zelândia, entretanto, é caracterizada por uma demanda predominante de atendimento em *meio-período*; nenhuma das mães que trabalhe nos "centros de brinquedo" pode ter mais de nove horas livres por semana, para atendimento a seu filho — e quando tiver cumprido suas obrigações como mãe-ajudante, ou de outras formas, esse período será consideravelmente inferior. Naturalmente, seria muito mais difícil organizar, prover ajuda financeira e dar assessoria a um sistema equivalente em larga escala, essencialmente voluntário ou de auto-ajuda, para satisfazer a procura desse tipo de serviço em período integral. Isso é reconhecido na Nova Zelândia pelo fato de que a responsabilidade por esse tipo de provisão (muito limitada) está sob o Ministério do Bem-Estar Social, com assistência técnica do Ministério da Educação.

(6) O "treinamento" dos pais. Nenhum leitor terá ficado surpreso ao encontrar o "treinamento de pessoal" incluído nos critérios para provisão, mas nossa tentativa de analisar sob o mesmo título geral a possível contribuição do esforço voluntário levou-nos ao pa-

pel desempenhado por mães que receberam treinamento. Há muito compreendeu-se que pais e mães humanos geralmente não possuem todos os dotes naturais para cumprir seus papéis, embora seja admirável o desempenho de seus correspondentes de outras espécies. Entretanto, ao passo que, há trinta anos atrás, qualquer sugestão no sentido de se realizar educação e treinamento para a paternidade e a maternidade, ou vida familiar, era acolhida com desprezo pela maioria das pessoas na América do Norte e Europa, a situação atual é bem outra: é muito estimulante ter sido um pioneiro.

No relatório à OECD¹⁸, do qual citamos trechos anteriormente, observei que:

... torna-se necessário — necessidade com muita frequência não divulgada — considerar o que acontece ou deixa de acontecer na situação de "cuidado com criança" não institucional *do lar*. Obviamente isso pode apresentar, e realmente apresenta, todo o espectro dos cuidados físicos, dos extremos de inteiramente inadequados (ou pior) aos mimos; e das reações emocionais, de negativas e frias ao sentimentalismo nauseante... devemos completar o quadro considerando a possível variação na natureza e extensão da atividade "educacional" proporcionada pela situação no lar. Também aqui todo o espectro se apresenta...

Isso levou-me diretamente a sugerir, algumas páginas adiante, a possibilidade de que uma brecha nessa questão poderia ter ocorrido

... com a ampla publicidade conferida às principais conclusões positivas, a partir dos estudos de avaliação do Projeto Headstart nos EE.UU. Elas demonstraram que os programas cujos efeitos se "manifestaram" na escola primária foram aqueles que implicavam em visitas aos lares e permanente interação com os pais. Tais conclusões foram reforçadas pelo sucesso de Gordon¹⁹, na utilização de mães desfavorecidas" como instrutoras de "mães pobres" de bebês e crianças novas, na Flórida, EE.UU. ... Os novos desenvolvimentos... assinalam um reconhecimento atrasado do fato de que a *provisão adequada de cuidado e educação das crianças em idade pré-escolar deve incluir o desempenho dos pais nesse aspecto*... (grifo meu, *ho- ie*).

Retornaremos a essa questão vital ao considerar as táticas para obtenção do engajamento dos pais.

TÁTICAS REALÍSTICAS

Introdução

Parece proveitoso iniciar este capítulo com o resumo do que constatamos até agora, analisando algumas das implicações das políticas, e assim estabelecendo uma base tanto para os objetivos quanto para a abordagem.

Verificamos que:

(a) A educação começa muito cedo, logo após o nascimento, e conseqüentemente é propiciada — a princípio, geralmente, de forma não intencional — pelo ambiente do círculo familiar restrito e, a seguir, pela interação com círculos mais amplos da família, vizinhos e comunidade.

(b) As necessidades básicas das crianças são no

sentido de segurança física e emocional e com relação a uma quantidade e qualidade de estímulos perceptuais e intelectuais apropriados a sua idade. Apenas raramente, mesmo em circunstâncias potencialmente favoráveis, tais necessidades têm atendimento integral, no ambiente natural descrito.

(c) Isso significa que os esforços para maximizar a igualdade de oportunidades educacionais, na ocasião de ingresso à escola primária, estão vários anos atrasados.

(d) O objetivo principal da educação organizada da criança em idade pré-escolar consiste, então, em complementar e suplementar a educação proporcionada pela vida no lar e na comunidade.

(e) Esse objetivo pode ser alcançado por atendimento em meio-período, num centro que, quanto a instalações, equipamentos, pessoal técnico qualificado, bem como pessoal administrativo, atenda aos critérios internacionalmente convencionados. Todos esses critérios podem, se necessário, ser atendidos de forma relativamente econômica, segundo as circunstâncias, exceto no que se refere a pessoal técnico qualificado em quantidade apropriada.

(f) O crescimento proporcional do número de mães de crianças que, especialmente nas áreas urbanas, obtêm emprego remunerado em período integral, longe de casa, provocou em muitos países uma procura de serviços de cuidado de crianças por todo o dia.

(g) Essa demanda não foi inteiramente atendida na maioria dos países economicamente desenvolvidos e, na medida em que o foi, implicou numa abordagem predominantemente custodial, com conteúdo educacional inadequado, do tipo descrito acima. Para as crianças isso pode resultar, e geralmente ocorre, num fracasso total do atendimento a suas necessidades básicas de "quantidade e qualidade de estímulos perceptuais e intelectuais apropriados a sua idade", colocando muitas delas em perigo, no que diz respeito à segurança emocional. O risco é maior para as crianças muito novas e pode ser minimizado através de uma vinculação estável a um número muito reduzido de "tomadores-de-conta", de preferência apenas um para cada grupo na faixa etária de 0-3 anos.

(h) A distinção entre "cuidado" e "educação" foi internacionalmente reconhecida como artificial, uma vez que todo "cuidado" na primeira infância abrange necessariamente uma experiência "educacional" para a criança (mesmo que seja negativa) e toda oferta de "educação" para crianças pequenas envolve obrigatoriamente uma parte substancial de "cuidado". Portanto, constitui saudável prática preocupar-se com e planejar o cuidado e educação das crianças em idade pré-escolar.

(i) Visto que, em qualquer economia nacional estável, deve existir um limite máximo nas despesas públicas para o cuidado e a educação das crianças em

18 *Op. cit.*, p. 48.

19 Gordon, Ira Jr. "Early child stimulation through parent education". In: *Readings in research in development psychology*. London, Scott Foresman, 1971.

idade pré-escolar, a quantidade de provisão disponível precisa ser em grande parte função da qualidade. Quanto mais elevada (na oferta total) a proporção desse tipo de serviço em período integral, mais provável que a qualidade seja prejudicada em favor da quantidade, porque (i) a oferta de serviços de boa qualidade nos centros, em período integral, é dispendiosa; (ii) torna-se difícil manter uma boa dose de educação, se os centros forem substituídos por esquemas de creche familiar supervisionada; e (iii) é muito difícil proporcionar um serviço desse tipo em base voluntária (auto-ajuda), com supervisão e apoio da comunidade, em período integral.

(j) A provisão de cuidado e educação das crianças em idade pré-escolar — qualquer que seja a combinação de meios que impliquem em financiamento ou apoio público, em qualquer nível — está *excepcionalmente* na dependência da filosofia social e política de cada país, e da evidência de demanda pública politicamente convincente. Tais fatores determinarão a prioridade atribuída a esse serviço, dentro do contexto das condições econômicas e das taxas de urbanização e desenvolvimento industrial.

Esses dez pontos devem orientar nosso pensamento e ação em qualquer abordagem realística, porém válida, ao planejamento do serviço de cuidado e educação das crianças em idade pré-escolar.

Objetivos claros, estrutura simples

Objetivos. Na Introdução a este livreto, afirmo que faria neste capítulo um "esforço determinado para imaginar-me diante da tarefa de formular políticas para a provisão do serviço de cuidado e educação das crianças em idade pré-escolar, num país com pouca ou escassa experiência nesse setor, embora mergulhado nas fortes correntes do desenvolvimento tecnológico e transformações sociais". Procuro realizar essa tarefa agora, consciente de que devo simplificá-la, a bem da clareza, embora levando em conta o fato de que os planejadores de muitos países *não* começarão com uma folha de papel em branco à sua frente.

Um exemplo histórico esclarecedor de "objetivo claro" foi aquele apresentado ao Congresso dos Estados Unidos pelo Presidente John F. Kennedy: "Desembarcaremos um homem na lua, nesta década". Recebendo algum estímulo do fato de que a maioria de seus ouvintes considerou tal objetivo como impossível de ser alcançado, fiquemos tão perto daquela clareza e concisão quanto possamos, a despeito das grandes diferenças de circunstâncias, tema e apelo à imaginação. Portanto, o *objetivo mais geral* poderia ser exposto sucintamente:

— Maximizar as oportunidades de todas as crianças, para que atinjam a idade de ingresso à escolarização primária física, emocional e intelectualmente preparadas, e prontas para dela tirarem pleno proveito.

Em função desse objetivo mais geral, os *objetivos secundários* podem ser apresentados como:

— Tornar o serviço de cuidado-e-educação, em período parcial e integral, acessível a todas as crianças

em idade pré-escolar que dele necessitem, e

— Assegurar que a provisão seja de tal qualidade que venha a promover o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança em grau maior do que geralmente seria conseguido pelo trabalho isolado de educação no lar.

Ir além disso — ou de algo semelhante — viria a diminuir a almejada clareza, aumentando a probabilidade de percepção errônea da meta que o governo tem em vista. Os detalhes podem ser especificados mais tarde, muito possivelmente como parte da descrição de várias "formas de oferta" que possam ser apresentadas.

Estrutura. Ao se considerar a questão de treinamento do pessoal, no capítulo anterior, fez-se referência a uma tradição amplamente disseminada de divisão de responsabilidades, para a provisão e supervisão do serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar. Existem, de fato, três modelos estruturais principais, que já descrevi em outro lugar²⁰ nos seguintes termos:

O primeiro modelo implica numa divisão de responsabilidades entre os Ministérios, baseada na *idade*, embora possa ocorrer alguma sobreposição. Geralmente, o grupo etário que vai do nascimento (ou 6 semanas, ou 6 meses) a 2 1/2 ou 3 anos é de responsabilidade do Ministério da Saúde ou do Bem-Estar Social; o grupo mais velho — dos 3 anos à idade de escolarização primária obrigatória — fica a cargo do Ministério da Educação (e/ou Ciência, Cultura). Em ambos os setores pode ser encontrada a provisão do serviço em meio-período e em tempo integral; a primeira pode ser em parte do dia ou por sessões (por exemplo, dois dias por semana) e a última, na verdade, constituir apenas o dia escolar, com ou sem provisão para antes e depois das horas escolares ou durante o horário do almoço...

O segundo modelo também divide a responsabilidade entre Ministérios mas, desta vez, antes numa base *funcional*, do que predominantemente *etária*. Neste modelo, o Ministério da Saúde e/ou do Bem-Estar Social é responsável pelo cuidado, em período integral, desde o nascimento (ou logo após) até a idade de escolarização obrigatória; e o Ministério da Educação, pela provisão do serviço em meio-período, por sessões, ou em tempo integral, em berçários ou jardins de infância, para o grupo etário a partir de aproximadamente dois ou três anos à idade de escola obrigatória. É, assim, um sistema parcialmente dual em paralelo...

O terceiro modelo é *unitário*; um Ministério fica responsável pelo serviço de cuidado e educação da criança, do nascimento à idade de ensino obrigatório... não se faz qualquer distinção entre "cuidado" e "educação", em qualquer idade, e tomam-se medidas para íntima cooperação entre os Ministérios da Saúde, Bem-Estar e Educação, mediante lei, mesmo levando-se em conta que para conveniência administrativa e ministerial, a responsabilidade maior deva ser atribuída a um ministério...

É minha convicção que os melhores interesses da criança, seus pais e família, e do Estado têm maior probabilidade de ser atendidos pela adoção de uma estrutura unitária, havendo pouca dúvida de que este

20 No relatório à OECD, *op. cit.*, p. 39.

seja o modelo preferido, até mesmo considerado o pressuposto econômico de que a utilização eficiente de recursos inevitavelmente limitados será maximizada. O recente (1977) relatório de uma Comissão de trabalho instituída pelas duas associações nacionais que representam as administrações municipais na Inglaterra diz que:

A administração municipal freqüentemente não pode fazer o que deseja, porque, em âmbito nacional, os sistemas e atitudes continuam muito rígidos e inflexíveis; isso é particularmente verdadeiro no que diz respeito à faixa etária abaixo de cinco anos, onde há nítida divisão entre as responsabilidades do Departamento (Ministério) da Educação e Ciência (DES) e do Departamento (Ministério) da Saúde e Previdência Social (DHSS) e onde os acordos salariais e as condições de trabalho refletem as diferentes áreas de influência dos dois departamentos centrais...

Até agora, o fracasso do DES e do DHSS em trabalharem conjuntamente com vista aos interesses das crianças constitui obstáculo de vulto para as mudanças no padrão de serviço. Tem havido pouca evidência de coordenação efetiva...

Embora, infelizmente, haja pouca perspectiva, no Reino Unido, de mudança para uma estrutura unitária, os leitores de países onde um ou dois dos modelos "duais" já se encontram em operação não devem deixar de se esforçar para persuadir seus compatriotas a refletirem novamente. O que pode ser conseguido pela Finlândia e Suécia pode ser alcançado em qualquer outra parte do mundo.

Compreensão e aceitação

A referência feita na primeira frase da citação do relatório inglês a "atitudes" estava no contexto da administração e atividade profissional, mas não seria muito prudente limitar nossa atenção a essas áreas, por importantes que sejam. Se o governo de qualquer país deseja iniciar, reformar ou ampliar a provisão do serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, deve conseguir compreensão e aceitação da comunidade em geral, quanto às necessidades e aos planos propostos para atendê-las. Após a experiência mundial de procurar oferecer serviços eficientes e desesperadamente procurados, nas áreas de saúde e nutrição, essa afirmativa seria quase que desnecessária. Mas estou afirmando, porque as necessidades para as quais se dirige a oferta de serviço de cuidado e educação de crianças podem não ser bem compreendidas pelos administradores locais e regionais, figuras políticas e outras pessoas influentes — ou pelos membros da comunidade, inclusive, em muitos países, os mais instruídos e progressistas.

De acordo com o que se explanou, realisticamente, num relatório da UNESCO, de 1976²¹,

Onde existem problemas de superpopulação, carência de alimentos, higiene inadequada, doença generalizada, evasão do ensino primário e recursos humanos e materiais limitados, não é provável que grande parte da atenção seja dirigida para o aperfeiçoamento da qualidade do ambiente educacional para a criança.

O relatório continua (p. 8), adiantando algumas

sugestões práticas altamente relevantes para nosso interesse imediato entre as quais:

— A necessidade de se convencer os administradores, políticos, planejadores, funcionários dos serviços de saúde, nutrição, serviço social e outros, bem como o público em geral, da imensa — na verdade, crucial — importância do período de desenvolvimento de 0-6 anos;

— A necessidade de divulgar noções precisas sobre o desenvolvimento da criança pequena nos programas existentes, como os de saúde e bem-estar, alfabetização de adultos, planejamento familiar e economia doméstica, na escola ou fora dela;

— A utilização econômica não apenas de recursos humanos profissionais, para-profissionais e da liderança comunitária, em formas participantes de atividade e engajamento, mas também dos recursos sociais e culturais da comunidade. Todos eles devem receber o apoio do governo, quando necessário;

— A importância de, pelo menos, um simples treinamento sobre as necessidades das crianças, ministrado a todas as pessoas que entrem em contato com as famílias, e do treinamento em serviço do pessoal de campo. Deve-se dar especial atenção ao desenvolvimento das habilidades sociais implicadas no trabalho com os pais e outros adultos;

— Esse treinamento, e a informação dada aos pais, abrange duas coisas: o desenvolvimento daquele pequeno porém vital corpo de conhecimentos firme e generalizável acerca das tarefas para o desenvolvimento e crescimento das crianças; e sua tradução em uma série de estratégias que *acompanhem e não violem a cultura local* (meus itálicos).

A transição para a escola primária. A experiência nos países economicamente desenvolvidos é unânime em identificar um ponto altamente crítico no qual se deve conseguir "compreensão e aceitação" para os objetivos e métodos do serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar. Está ele na época de ingresso no sistema escolar, na idade mínima permitida ou na legalmente compulsória, em cada país. Aqui enfrentamos problemas originados, em muitos países — mesmo naqueles que se consideram "avançados" em matéria de educação —, pelo conflito básico entre filosofia, currículo e métodos da escola primária convencional, por um lado, e do setor da escola maternal/jardim de infância, por outro. Obviamente, esse conflito pode afetar as crianças que passam de um "clima" para o outro, porque consideram a mudança abrupta desestimulante, ou mesmo, em alguns casos, emocionalmente perturbadora.

Entretanto, em qualquer país onde exista uma intenção por parte do governo — em nível nacional, local ou regional — de desenvolver os serviços de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, da espécie e qualidade que estivemos considerando, será *essencial obter antecipadamente* — dos administradores, diretores e professores do ensino primário — a boa vontade em perceber as vantagens que resultam, para seu trabalho, da provisão desse serviço. Isso fica mais claro

21 *Final report, meeting on pre-school education as the first phase of life-long education.* (Ed. 76), CONF. 608/Col. 9 (mimeo), Paris, UNESCO, 9 pgs., 1976.

se se recordar que, num "experimento de ação" sueco em pequena escala, em nível municipal, o impulso maior consistiu no incentivo à cooperação metodológica, através da criação de uma estrutura organizacional que pudesse reunir os professores das duas tradições, de forma que fossem capazes de reconhecer e examinar suas diferenças metodológicas. Dessa forma, os pesquisadores procuraram possibilitar uma redução das descontinuidades experimentadas pelas crianças, ao "cruzarem a ponte".

Em termos de nossa presente abordagem às "táticas", o que principalmente se procura e alcança, em benefício das crianças, também é necessário com vistas a angariar o apoio e mesmo o entusiasmo dos que estão no sistema de ensino primário para nossos planos de cuidado e educação da criança pequena em dada comunidade.

Envolvimento local, apoio nacional

É perfeitamente possível — e de fato se tem feito mais de uma vez — elaborar um plano nacional para a provisão do cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, em linhas claramente delineadas, e tê-lo sancionado pelo parlamento, câmara federal, assembléia nacional ou congresso do país em questão, deixando-se os detalhes para serem abordados pela lei, através de regulamentação baseada na atividade de comissões e grupos de trabalho posteriores. Desde que tal regulamentação torne explícitos os princípios que determinarão o compromisso financeiro do governo central, no contexto do sistema orçamentário do país, essa abordagem tem muito de recomendável.

Uma característica importante do planejamento nacional já foi ressaltada: a necessidade de um compromisso que seja "tanto de longo alcance quanto limitado no tempo e... (com) recursos necessários razoavelmente assegurados". Para a maioria dos países onde ocorre aumento das exigências e possibilidade de atendê-las, e para os quais este livreto foi escrito, esta sentença pode, na verdade, ser repetitiva. Porém, conforme há muito tornou-se evidente, parte do realismo que tenho procurado demonstrar, e cuja necessidade tenho procurado transmitir a outros, refere-se à especial dependência que o cuidado e educação da criança em idade pré-escolar tem do *envolvimento local*, tanto por questões de viabilidade econômica quanto de aceitação. Dado um plano nacional de longo alcance — baseado numa estrutura central unitária que requeira especificamente estreita colaboração, em nível nacional e em todos os níveis inferiores, dos ministérios e departamentos pertinentes — o que se pode elaborar, planejar em conjunto, tornar possível e realizar, em nível comunitário? Empreguemos, primeiro, uns poucos fatores específicos, como meio para analisar essa questão: não há necessidade de se atribuir qualquer ordem de importância ou dificuldades a eles para esse propósito, mas podemos observar que qualquer deles, ou todos eles, podem ser relevantes *dentro* de um país em particular.

Clima. Observamos anteriormente, ao conside-

rar os critérios para construções, que as condições climáticas — algumas vezes relacionadas com a altitude — podem acarretar a diferença considerável para o montante de provisão que possa ser feita para o mesmo dispêndio de capital. É óbvio que esse fato apresenta excelente oportunidade para a utilização dos conhecimentos e habilidades locais, incluindo a adoção de projetos e materiais apropriados e econômicos. Mas não podemos aqui desprezar o impacto de outro fator sobre aquilo que é possível.

Zonas rurais ou urbanas. Nas regiões urbanas é mais provável que as considerações relacionadas com a saúde e segurança venham a requerer padrões e normas de construção que não seriam tão essenciais numa instalação rural com o mesmo clima. Assim, a população das áreas rurais terá maior liberdade de improvisação e pode chegar a soluções com custos relativamente baixos, especialmente porque, em vista da baixa densidade populacional, é provável que sua meta de construções envolva unidades menores, porém em maior número, a fim de se manter a provisão do serviço o mais próximo possível dos domicílios.

Relação com outros serviços. Chegamos agora a um fator que, embora ligado aos dois analisados, é de natureza diversa, porque atua em nível secundário, ao invés de primário. Não é nada incomum encontrar duas comunidades adjacentes, seja na zona urbana ou rural, em que os padrões de resposta aos vários serviços públicos difiram frontalmente. Numa comunidade, por exemplo, pode existir muito maior prontidão para aceitar, utilizar e promover a ampliação dos serviços de saúde e nutrição do que os educacionais; na próxima porta, por assim dizer, pode ser o contrário.

Isso significa que, às vezes, um plano nacional para prover ou ampliar o que naquele nível é considerado um serviço essencial pode ter maior oportunidade de sucesso em algumas áreas se "cavalgar" um outro serviço estabelecido e para o qual haja considerável apoio local. Assim, no setor dos serviços para as crianças pequenas, às vezes pode ser mais razoável, em termos locais, transformar a clínica de saúde no "cavalo", enquanto em outras áreas a unidade de cuidado e educação deve assumir aquele papel, com os serviços de saúde como "cavaleiro". Essa aproximação estaria claramente de acordo com as táticas recomendadas num relatório da Organização Mundial da Saúde, de 1976²²:

Em muitos países os professores primários constituem a categoria mais numerosa de profissionais disponíveis, em nível comunitário, podendo propiciar excelente ponto de partida para o desenvolvimento do serviço de saúde... Em outras

22 "New trends and approaches in the delivery of maternal and child care in health services". *Technical report series*, nº 600, Genebra, WHO, p. 51, 1976.

circunstâncias, funcionários para o desenvolvimento doméstico, membros de agências voluntárias, pessoal dos serviços de extensão agrícola, grupos femininos ou outras organizações locais podem ser utilizados no sentido de aperfeiçoar o serviço de saúde da comunidade e as atividades relacionadas com a saúde.

Tais sugestões ressaltam a importância de uma abordagem ampla e intersetorial do envolvimento comunitário e enfatizam a necessidade de treinamento intersetorial do pessoal que trabalha a nível comunitário. Os esforços que têm obtido sucesso revelam a importância da determinação e empenho nacional para o desenvolvimento rural integrado.

O fato nos leva, naturalmente, à questão global da provisão de serviços integrados ou muito estreitamente coordenados, à qual será dedicada a próxima parte deste capítulo.

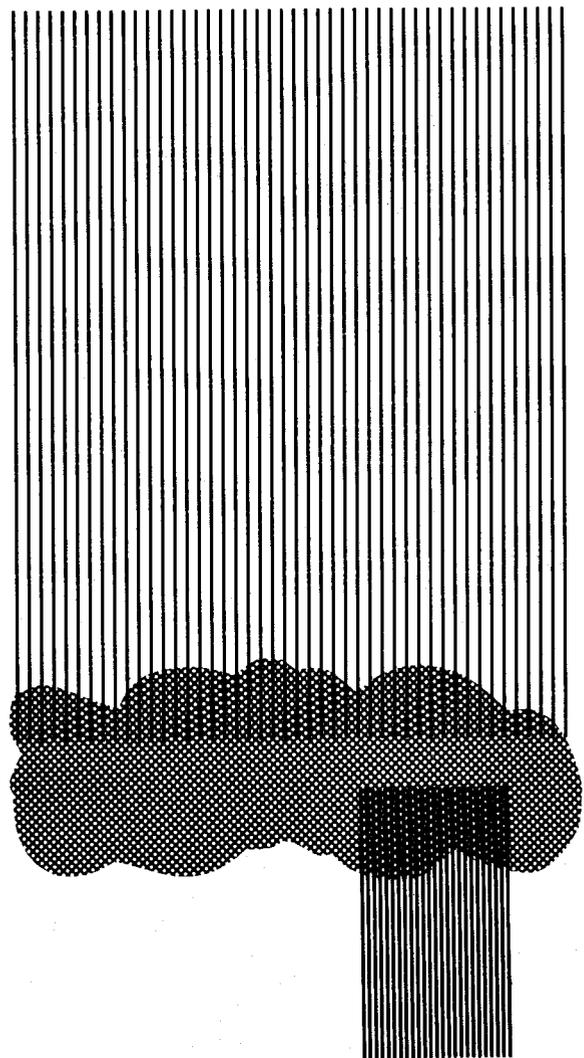
Nesse ínterim, continuamos com a questão do envolvimento local no desenvolvimento da oferta do serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar. Naturalmente, grande parte depende da estrutura política e administrativa de cada país e esta, por seu lado, das filosofias sociais, tradicionais e atuais, sobre as quais está baseada. Em alguns países, a filosofia atual coloca muito mais ênfase na transferência da tomada de decisões para as comunidades locais do que outros; todavia, tem constituído fonte de crescente reflexão durante a década passada o fato de que, mesmo nos países de padrões governamentais mais centralizados, as questões que se referem às crianças e família requerem tratamento especial. Por exemplo, num artigo do *The Times* (Londres) de maio de 1976, intitulado "Elevating the status of motherhood in Poland", informou-se que

... as autoridades estão bem conscientes do problema. O cuidado maternal e a vida familiar agora são protegidas oficialmente. Já vai longe o tempo em que se acreditava que as crianças deveriam receber os cuidados de instituições estatais que, de qualquer forma, são insuficientes para atender à procura. Os pesquisadores verificaram que as crianças que têm mais contato direto com as mães, nos primeiros três ou quatro anos de vida, desenvolvem-se mais rapidamente e apresentam melhor estado de saúde do que as que passaram longos períodos de tempo em berçários. O partido do governo prometeu, em dezembro último, "consolidar o respeito social pelas mulheres, como mães e donas de casa", introduzindo-se um novo curso nas escolas a fim de proporcionar instrução acerca da direção do lar e cuidado das crianças.

A aceitação e apoio à política nacional e filosofia social podem ser sinceras e entusiásticas, mas, não obstante, pode haver resistência passiva ou ativa aos planos para o cuidado e educação da criança pequena, iniciados pelo governo central, o que só poderá ser evitado ou superado através do envolvimento dos pais e outras pessoas nos debates ao nível local. Tais debates podem levar a significativas variações do "modelo" proposto em nível nacional, antes que se possa conseguir progresso em sua implementação local. Essas variações podem estar relacionadas com as percepções da necessidade daquele serviço, ou à escala relativa pela qual suas partes componentes são desejadas naquele momento. É inútil, por exemplo, procurar fornecer uma oferta padronizada de provisão, em meio-período e em tempo integral, para proporções fixas de grupos etários muito jovens (digamos, de 0-3 anos) e de grupos mais velhos. A reação con-

seqüente tem sido, às vezes, espaço e equipamento não utilizados, paralelamente a superlotação e demanda não atendida.

Ao passo que é importante evitar desperdícios e má aplicação dos recursos nacionais disponíveis, é altamente provável que, se esse serviço deve ser oferecido de maneira generalizada em muitas das áreas economicamente menos desenvolvidas, isso dependerá em grande parte dos esquemas de auto-ajuda apoiados pelo Estado, e da utilização engenhosa dos recursos locais em material, habilidade e esforço. Um modo de estimular essa forma de ação consiste no estabelecimento de "experimentos de ação" em várias partes do país, região ou área, e a seguir utilizá-los como centros para onde se permita a afluência de "ativadores" em potencial, procedentes de outros locais, para "treinamento" por exposição e "bom contágio". Esses "experimentos de ação", entretanto, não deveriam ser vistos como "modelos" a serem copiados servilmente, sendo de vital importância que assim não sejam considerados, tanto por parte dos que os dirigem, quanto por parte dos que os visitam e neles trabalham antes de retornar a seus próprios locais de ação. É com isso em mente que o Apêndice que se segue a este capítulo intitula-se "Exemplos, não Modelos".



Mais uma vez, na área de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, podemos aprender pela experiência arduamente obtida por colegas de outra área, devendo-se prestar atenção a um relatório²³ para a Comissão da UNICEF/OMS sobre política de saúde, de 1977, baseado em estudos de caso a respeito do envolvimento comunitário em atividades básicas de saúde, em nove países. Não menos de doze fatores foram ali identificados e debatidos como comprovadamente "favoráveis à participação da comunidade", entre os quais:

- Diretrizes governamentais específicas para incentivar a participação comunitária demonstraram a amplitude e grau de envolvimento.
- Alcançou-se participação máxima da comunidade quando os limitados recursos locais foram complementados por recursos exteriores, especialmente aqueles fornecidos pelo governo.
- Constatou-se que programas específicos para o desenvolvimento rural e urbano favoreciam o engajamento comunitário nas atividades básicas de saúde.
- A descentralização administrativa governamental e o planejamento regional mostraram-se impulsionadores da participação da comunidade.
- A capacidade da comunidade para gerar atividades e delas participar dependia da disponibilidade e grau em que os recursos locais poderiam ser mobilizados (arrolados como líderes, pessoal, financiamento e material).
- Os projetos e atividades onde as crianças eram os beneficiários imediatos foram utilizados como ponto de partida para posteriores esforços comunitários.
- Os programas de desenvolvimento em setores específicos serviram de base para a introdução de programas abrangentes, os quais estimularam a participação da comunidade em atividades de desenvolvimento mais amplas.
- A organização não-governamental proporcionou canais para a participação comunitária.

Integração e coordenação

Devemos retornar agora à questão de modelos de "oferta" (a serem distinguidos de modelos "estruturais"). Mesmo com uma estrutura unitária para o cuidado e educação da criança pequena, que preveja explicitamente as contribuições dos vários ministérios e departamentos centrais, será necessário, para a oferta eficiente do serviço, em circunstâncias que inevitavelmente variarão — às vezes, de forma radical — dentro de um mesmo país, tomar medidas para a integração ou para a coordenação muito íntima dos serviços para a infância e a família e dos sistemas de apoio. Mas a variação de circunstâncias indica claramente que não se pode advogar aqui *qualquer modelo único* para a oferta e manutenção dos serviços, e esta continua sendo a questão, tanto em cada país quanto internacionalmente.

O problema da coordenação básica foi abordado do ponto de vista da saúde, no relatório técnico nº 613²⁴ que citamos anteriormente:

Para aperfeiçoar-se a coordenação entre os departamentos em nível nacional, a fim de satisfazer as necessidades das crianças, incluindo as psicossociais, sugere-se que deveria ser designado um comitê de coordenação em cada país. Nas

nações que adotam o sistema federado de governo, esse comitê deveria operar a nível dos estados ou províncias... Sua função básica seria o reexame regular das necessidades da infância. Viria a assegurar que as reivindicações de grupos específicos estão sendo atendidas... considerar a necessidade de nova legislação... e colaborar na formulação de políticas nacionais que afetem a infância... É desejável que tal comitê não seja muito amplo, a fim de que opere eficientemente. Os critérios para seleção de seus membros deveriam ser explicitamente baseados nas necessidades das crianças e não nos diferentes grupos profissionais.

Eu próprio não sou otimista quanto ao provável impacto desses comitês de coordenação, por necessários que sejam, *a menos que formados pelo governo, em nível ministerial, e tenham pleno apoio público dos ministros de Estado pertinentes*. Eis por que, anteriormente, chamei a atenção para o fato de que, tanto os modelos unitários da Finlândia quanto da Suécia, para oferecimento do serviço de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, têm as funções dos vários ministérios nele envolvidos realmente especificadas na Lei ou nas regulamentações dela derivadas. Seis anos de reuniões trimestrais de um comitê interdepartamental de coordenação do Reino Unido, para crianças de menos de cinco anos, não produziram "evidência notável de coordenação central entre os dois Departamentos de Estado". A fragmentação, dispersão, sobreposição e duplicidade administrativa, que caracterizam a oferta de serviços para a família e para a criança em alguns países economicamente desenvolvidos, constituem um "luxo" que deveriam ser encorajados a guardar para si — ou a eliminar.

O que deve ser dito inequivocamente é que, nos países que enfrentam problemas desalentadores de desenvolvimento econômico e tecnológico, não há viabilidade de elaboração em nível local — com apoio e consultoria nacional e regional — de um modelo viável de oferta de serviços integrados ou estreitamente coordenados de serviços para a família e a criança pequena, em vista dos escassos recursos, tanto financeiros quanto de pessoal qualificado. Isto é positivamente reforçado, taticamente, pelo simples fato de que tal "sistema de oferta" apresenta maior probabilidade de ser plenamente utilizado — em todos os seus aspectos — do que um que venha a requerer que as mães e crianças tratem com uma quantidade às vezes espantosa de agências e indivíduos. Podemos endossar sem reservas a recomendação de um comitê de técnicos da UNESCO²⁵ onde lemos

23 *Community involvement in primary health: a study of the process of community motivation and continued participation*. Report JC 21 UNICEF/OMS, 77.2, Rev. 2, Genebra, p. 50 e segs., 1977.

24 *Op. cit.*, p. 59.

25 *Final report, meeting of experts on the psychological development of children and implications for the educational process*. ED-74/CONF., 623/8 (mimeo.), Paris, UNESCO, p. 13, 1974.

... que os países coordenam os serviços proporcionados sob o patrocínio de suas agências de saúde, bem-estar e educação. Isso deveria ser feito não apenas em nível nacional, mas também implementado na menor unidade política possível. *Espera-se que essa coordenação, em nível local, assuma a forma de centros de serviços pais-filhos.* Tais centros proporcionariam, em qualquer nível de assistência possível, apoio à família e à criança, durante os anos pré-natais, pós-natais e pré-escolares, nas áreas de saúde, bem-estar e educação (meus itálicos).

A proposta enfatizada é analisada por um técnico britânico de renome internacional²⁶, conhecido por sua abordagem altamente prática às questões de provisão de serviços à criança pequena, em contribuição a uma conferência realizada em 1976 sobre a oferta de serviços em período integral a baixo custo, para crianças com menos de cinco anos, quando afirmou:

Mais geralmente, acredito que a expansão poderia ocorrer de melhor forma pelo desenvolvimento de berçários integrados que oferecessem serviços médicos e educação, e cuidados em meio-período ou integral, como é desejado pelo país — com sua participação e engajamento. Tais centros deveriam servir a pequenas comunidades. A eles poderiam ser agregados centros "satélites" menores, de tipo doméstico, para os quais proveriam serviços de apoio e consultoria.

Pais, serviços e comunidade

Numa forma razoavelmente lógica, acredito, voltamos aos pais, cuja maioria, conforme observamos anteriormente, acha-se tão sujeita à avaliação de seu papel de educadores quanto qualquer modelo do cuidado e educação da criança pequena levado a cabo pela iniciativa pública ou privada dentro da comunidade. Nessa avaliação, constatou-se que a maioria dos pais necessita de preparo e de ajuda na execução — de uma tarefa para a qual eram muito menos naturalmente dotados do que nos permitíamos crer, até relativamente há pouco tempo. Argumentei em outra parte, e o faço novamente, que os pais são o "elo vivo" numa *relação complementar*, agora reconhecida como essencial, entre o cuidado e a educação proporcionados no lar e as várias outras modalidades providas pela comunidade ou Estado.

Nesse sentido, é de interesse considerável prestar atenção a uma declaração que aparece num livro publicado recentemente na União Soviética²⁷:

Existem estreitas relações entre o centro de cuidado da criança pequena e a família. Algumas pessoas ingênuas acreditam que a educação do grupo venha a enfraquecer em grande escala o papel da família, se não substituí-la completamente, e que a função dos pais na criação de seus filhos decrescerá correspondentemente. É claro que isso não é verdade. Nada ou ninguém poderia tomar o lugar da família da criança. E, na verdade, nossos berçários e jardins de infância jamais se dedicaram a esta tarefa.

O fato é consistente com as palavras de um pedagogo norte-americano, de fala russa²⁸, num livro baseado em dois anos de residência na URSS, onde concluiu:

Para pior ou melhor, o Estado soviético deve competir com as influências familiares, tão fortes quanto as de qualquer nação ocidental. A família — e não o governo — continua

sendo o instrumento básico para a educação dos filhos, na União Soviética. A família russa sobreviveu a uma revolução, a duas guerras mundiais e ao terror dos anos de Stalin. Nenhum problema educacional moderno pode ser resolvido através de tentativas para superar a família, e a maioria dos funcionários soviéticos não tentaria nem desejaria fazê-lo.

Tudo isso vai à guisa de preâmbulo para se considerar a contribuição significativa que poderia originar-se em qualquer comunidade onde — dentro de um sistema essencialmente unitário, abrangendo o cuidado e educação da criança em idade pré-escolar (e, melhor ainda, outros serviços para a família) — a "educação dos pais" fosse tanto um meio quanto uma consequência de seu "engajamento". Pode-se obter uma vaga idéia do que tenho em mente num trecho do discurso de abertura, proferido em 1974²⁹ pelo Ministro da Educação da Guiana, num Seminário organizado no Caribe pela Fundação Bernard van Leer:

... pais de crianças em idade pré-escolar poderiam ser incentivados a desempenhar um papel ativo na educação de seus filhos. O estudo do crescimento e desenvolvimento da criança, por exemplo, ajudaria os pais a compreender a importância de qualquer programa de atividades planejadas. Tal conhecimento pode modificar as atitudes existentes em relação ao brincar, da amplamente difundida que o considera "uma perda de tempo", ou manifestação de preguiça, para uma compreensão de sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Dentro dessa perspectiva, seria uma tarefa fácil engajar os pais na fabricação de brinquedos com material não utilizável; as atividades dessa natureza proveerão material didático a custo mínimo, e proveitosas experiências de aprendizagem para os pais e adultos interessados... Nós, na Guiana, tivemos experiência prática em tais atividades... Um outro aspecto da educação dos pais, de inestimável valor para um programa pré-escolar, é a transmissão de informações sobre a saúde e necessidades nutricionais das crianças...

Estamos plenamente conscientes, entretanto, de que em muitas das situações reais para as quais esperamos planejar o cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, dirigidos para as necessidades das crianças e de seus pais, pode ser difícil, e até mesmo impossível, envolver a mãe, e, mais ainda, a mãe e o pai. Uma forma — dispendiosa, mesmo quando possível — é através de visitantes domiciliares treinados, sediados nas unidades de atendimento em período integral. Uma

26 Tizard, Jack. In: *Low-cost day provision for the underfives*. Londres, Depto. da Saúde e Previdência Social/Departamento da Educação e Ciência, p. 44, 1976.

27 Aksarina, N. e Smirnova, N. *Social education of pre-school children in the Soviet Union*. Moscou, Novosti Press Agency Publ. House, p. 8-9, 1975.

28 Jacoby, Susan. *Inside Soviet Union*. New York, Hill and Wang, p. 25, 1974.

29 *Innovations in early childhood education*. Report of the second Caribbean Seminar. The Hague, Bernard van Leer Foundation, p. 21, 1974.

outra está exemplificada pelo recente trabalho pioneiro na Londres central³⁰, o qual demonstrou que

... virtualmente todas as mães trarão seus filhos (0-4 ou mais anos) a uma clínica para o bem-estar da criança que proporcione um bom atendimento — que seja qualificada para lidar com os problemas das crianças e reconhecer os que a mãe possa apresentar. Isso significa avaliação, seguida por ação apropriada... a clínica para o bem-estar da criança está localizada num centro de cuidado e educação, para o qual pode encaminhar crianças com necessidades especiais, sabendo que estas serão atendidas, e no qual pode examinar e tratar as crianças a que atende. Hoje em dia, é extremamente raro encontrar pais, médicos, inspetores de saúde, psicólogos, clínicos, professores e pessoal administrativo trabalhando em estreita colaboração...

Na verdade, é raro, e provavelmente assim continuará a menos e até que — em Londres ou na capital de um país econômica e tecnologicamente desenvolvido, cujos líderes “vêm seu futuro em suas crianças” — os responsáveis pela tomada de decisões sobre serviços para crianças pequenas iniciem e mantenham os necessários processos de mudança. Tal mudança, infelizmente, talvez fosse mais necessária nas atitudes dos profissionais que, mesmo sob condições de extrema necessidade de um entusiástico trabalho de equipe, parecem muito conscientes de seus interesses e status profissional. É mais provável que “Mulheres e crianças primeiro!” seja a expressão adotada quando se trata de entrar nos botes de um navio em naufrágio, do que quando se planejam serviços de assistência à família e infância.

O papel da assistência externa

Esta parte final tem início com uma expectativa que, provavelmente, é bastante sólida para constituir um pressuposto: caso o que apresentamos anteriormente tenha sido comunicado com sucesso, não ocorrerá qualquer surpresa. Suponho que todo país em desenvolvimento econômico desejará elaborar a implementar planos para a criação de serviços de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, *no quadro de seus próprios recursos*. Tal suposição não exclui, contudo, a relevância e utilidade dos vários tipos de assistência externa, desde que atendam a alguns critérios realistas referentes à sua natureza, ritmo, seqüência e duração. As “armadilhas”³¹ a serem evitadas abrangem o seguinte:

- adoção de modelos importados sem adequá-los às condições locais;
- lançamento de dispendiosos programas a longo prazo, com perspectivas de apenas alguns anos de ajuda externa;
- dependência excessiva de peritos em assistência técnica estrangeiros, e insucesso na formação de pessoal local competente para assumir seus lugares o mais rapidamente possível;
- construção, com assistência externa, de ins-

talações dispendiosas e desnecessariamente elaboradas, que não possam ser reproduzidas mais tarde, utilizando-se apenas recursos domésticos, e — pior ainda — que provoquem insatisfação com as construções mais modestas, embora adequadas, que o país pode custear.

Aplicando-se essa advertência a nossa área específica, sabemos já que no aspecto material nem as construções nem os equipamentos vultosos constituiriam uma forma de assistência útil, a longo prazo. Em grande parte, o mesmo se aplica a equipamentos e a jogos didáticos menores. Entretanto, algumas séries completas desse material deveriam ser bem recebidas a fim de serem utilizadas no treinamento do pessoal e como fonte de inspiração, a partir da qual se poderiam criar réplicas nacionais. Os livros ilustrados raramente são, se o forem, uma importação recomendável, mesmo como presentes — porém seriam proveitosas amostras deles que demonstrassem o que significa “resistentes” e “atraentes para crianças de um dado grupo etário”.

E assim chegamos, muito rapidamente, ao aspecto mais positivo, embora ainda com cautela e bom senso. Um país com pouca ou nenhuma experiência em planejamento dos serviços de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar pode — e deveria — valer-se plenamente, num estágio preliminar, do trabalho realizado durante os últimos dez anos pelos vários organismos internacionais, intergovernamentais e não-governamentais. A qualidade e relevância potencial desse fato espero tenham ficado nas citações que fazem parte deste livreto: com elas, um esforço deliberado foi feito para demonstrar o alto grau de consenso alcançado em muitas questões-chaves, tanto de princípio quanto de abordagem. Assim, a primeira tarefa do planejador do cuidado e educação da criança em idade pré-escolar consiste em realizar sua “lição de casa” de forma metódica, utilizando plenamente os recursos disponíveis em palavra escrita.

A próxima medida, então, pode ser viabilizada ou facilitada, através da assistência externa, primeiramente a nível regional (em termos continentais). Pode haver outros países vizinhos que já tiveram alguma experiência, a qual seria de maior interesse e aplicabilidade imediatos do que aquela oriunda da prática atual na Europa ou América do Norte. Já tivemos a oportunidade de citar o relatório do Segundo Seminário do Caribe, organizado com a ajuda da Fundação Bernard van Leer, que (como será evidenciado no Apêndice)

³⁰ Tizard, Jack et al. *All our children*. Londres, Temple Smith/New Society, p. 205, 1976.

³¹ Coombs, Philip H. et al. *New paths to learning for rural children and youth*. New York, International Council for Educational Development, p. 87, 1973.

atua na frente de operações do cuidado e educação da criança pequena, em muitas partes do mundo. Os escritórios regionais da UNESCO, UNICEF e OMS — independentemente e em colaboração — encontram-se cada vez mais empenhados em trabalhar considerando os resultados dos estudos e encontros apresentados nos relatórios que citamos.

A nível "central" ou "internacional" é razoável antecipar uma nova capacidade de reagir às iniciativas nacionais, durante e como resultado do Ano Internacional da Criança, em 1979, e que essas reações favoreçam positivamente o planejamento que abrange as estruturas integradas do serviço de cuidado e educação da criança pequena e a abordagem conjunta de outros serviços, tais como saúde e bem-estar social, às táticas de "oferta".

Treinamento. Não tenho dúvidas de que esse é o aspecto do desenvolvimento desse serviço em que a assistência externa é mais importante, tanto a nível individual quanto no planejamento e constituição do treinamento de pessoal nos países envolvidos. Como vimos, o fator mais dispendioso, em qualquer provisão do serviço de cuidados infantil é o pessoal, incluindo-se a supervisão dos esforços voluntários e de auto-ajuda, bem como os sistemas de cuidados diários familiares, conquanto, na ausência de pessoal e corpo docente adequadamente treinado, haja risco para a qualidade da provisão — e o fim da estrada será o *custodialismo*, institucionalizado nos centros ou situado nas proximidades da comunidade.

A assistência externa para o treinamento pode ser aplicada no país que a solicita ou em outro local. Em virtude do progresso relativamente insatisfatório dos conceitos e práticas modernas do cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, em todo mundo, há probabilidade de que apenas uma minoria dos países econômica e tecnologicamente em desenvolvimento seja beneficiada pela assistência com treinamento "in loco". Para a maioria que deseja um ponto de partida, ou expandir-se a partir da provisão existente, em escala muito baixa — em muitos casos sob patrocínio privado ou voluntário — haverá maiores benefícios, a longo prazo, resultantes do acesso ao treinamento no exterior, pelo menos daquelas pessoas-chave sobre as quais recairá a responsabilidade pelo planejamento, organização e liderança do esforço nacional de treinamento do pessoal.

Aqui é essencial reconhecer o papel do consultor cuidadosamente selecionado nos primeiros estágios. Disse "cuidadosamente selecionado" por bons motivos, uma vez que a solicitação às Nações Unidas, ou a outras fontes, de um "conselheiro na área da educação da criança pequena" poderia facilmente resultar na pessoa errada para aquele país em particular, naquele estágio específico de concepção ou planejamento preliminar. Não, apresso-me a aduzir, porque os vários organismos que patrocinam assistência técnica sejam negligentes quanto a isso; o problema é encontrar a pessoa *certa, disponível na época correta*. Não posso, aqui, deixar de chamar a atenção para os que lêem este livreto para as palavras serenas de sabedoria encontradas num trabalho anterior desta série³².

A primeira tarefa de um consultor estrangeiro, nesse primeiro estágio, será naturalmente a de conhecer a situação e os problemas enfrentados pelo governo do país em questão. Isso feito, dentro das limitações de tempo disponível, a próxima medida será assegurar, através de debate franco, que os conceitos e métodos de uma abordagem ao cuidado e educação da criança pequena, provavelmente desconhecidos, sejam compreendidos e aceitos a nível governamental como sendo consistentes com os objetivos nacionais e filosofia social. Antes que se pense que estou cultivando o óbvio, pode ser útil um exemplo que se encontra em pauta. Já existe um número ponderável de países, nem todos no grupo economicamente menos avançado, onde qualquer atividade educacional que ocorra antes da idade de ingresso ao sistema de ensino primário é percebida principalmente como um artifício para acelerar o processo de ensino básico destinado, freqüentemente, a uma seleta minoria. O resultado é uma distorção da abordagem do cuidado e educação da criança em idade pré-escolar, no sentido de se incluir o ensino sistemático de leitura, escrita e operações aritméticas, sendo que o perigo de que isso ocorra eleva-se conforme a idade compulsória ou opcional de ingresso à escola primária, em cada país: muito provável, se aos 7 anos; ainda possível, porém menos provável, se aos 6; e altamente improvável, se aos 5 anos.

A terceira fase da função consultiva — caso obtida — é aquela em que acredito que a assistência externa seja mais valiosa para os países que decidem buscá-la para o desenvolvimento do cuidado e educação da criança pequena. Nesse estágio, deve haver tráfego em dois sentidos, planejado e supervisionado pelo consultor e um ou mais funcionários categorizados do país, no sentido de se enviar pessoal para o exterior, durante determinado período de anos, a fim de receberem treinamento quanto aos princípios e prática do cuidado e educação da criança pequena, e contratação de profissionais experientes mas inovadores e de mente aberta para prestarem ajuda nas primeiras fases de provisão dos novos serviços, bem como no estabelecimento de instituições de treinamento nacionais.

CONCLUSÃO

Este capítulo teve início com um resumo de 10 pontos sobre o que encontramos a respeito do "Quê?" e "Por quê?" e dos aspectos estratégicos do "Como?", quanto ao cuidado e educação da criança em idade

32 Curle, Adams. *Educational planning: the adviser's rôle*. Paris, UNESCO/International Institute for Educational Planning, p. 26, 1968 (Fundamentals of Educational Planning nº 8). Tradução brasileira publicada nestes *Cadernos de Pesquisa* (10), agosto de 1974.

pré-escolar. Consideraram-se os aspectos táticos da última questão, do ponto de vista do leitor de um país em desenvolvimento, econômica e tecnologicamente, para o qual, até o momento, qualquer coisa desse tipo, em escala nacional, tem estado compreensivelmente "além do longínquo horizonte", mas onde o índice de mudanças é de molde a tornar cada vez mais realista o fato de se estudar cuidadosamente essa idéia como um todo.

Se, como resultado desse esforço, o cuidado e educação da criança pequena adquiriu uma signifi-

cância nova e positiva, especialmente no contexto do envolvimento das comunidades locais no esforço de satisfazer as necessidades de um padrão evolutivo da vida familiar, naturalmente ficarei satisfeito. Mas, desde que, de quando em quando, as realidades inerentes ao fazer-se alguma coisa com base na maioria, e que também seja educacionalmente sólida e válida, possam ser extremamente desalentadoras, espero que se encontre estímulo em alguns dos trechos que se seguem, num Apêndice que — insolitamente — destina-se a ser lido.

APÊNDICE

EXEMPLOS, NÃO MODELOS

Introdução

Dada a evidente impossibilidade de realizar uma prolongada viagem ao Oriente Médio, África, Ásia e América Latina para obter informações e impressões em primeira mão, a única forma de conseguir material exemplificativo para este livreto consistiu na busca de ajuda das organizações e pessoas atualizadas ou realmente em contato com os recentes desenvolvimentos. Reconheceu-se, desde o início, que esse esforço para se conseguir exemplos de iniciativas nacionais, de auto-ajuda e inovação, na área do serviço de cuidados e educação da criança pequena, por parte de países dos quais muitos se encontram lutando com os problemas de provisão ou aperfeiçoamento do ensino básico ou primário, poderia não apresentar resultado muito significativo. Espero, entretanto, que o conteúdo deste Apêndice assegure pelo menos um contexto de realidade, dentro do qual possam ser inseridos os princípios e abordagens apresentados no texto principal.

Fontes

Visitamos os escritórios centrais da Fundação van Leer, em Haia; a UNESCO, IIEP, *Centre International de l'Enfance*, em Paris; *International Bureau of Education*, OMS e o escritório europeu da UNICEF, em Genebra. Obtivemos, de todos, considerável volume de relatórios publicados, potencialmente relevantes; realizamos pesquisas bibliográficas e compilações de listas de nomes e endereços de pessoas, em todo o mundo, com as quais poderíamos entrar em contato através de carta pessoal. As reuniões com dois ilustres ex-presidentes da OMEP (Madame S. Herbinière-Lebert e Professor Gaston Mialeret), com Miss Margaret Roberts, em Londres, e Dra. Anne McKenna, em Dublin (editora da revista da OMEP) contribuíram substancialmente para essa úl-

tima fonte. Gostaria de aproveitar a oportunidade para expressar aos diretores, bibliotecários e demais funcionários dessas organizações, às pessoas que acabei de mencionar e a todos aqueles, de vários países, que responderam a minhas cartas, a profunda e mais sincera gratidão por sua cortesia, interesse e assistência prática. A isso, devo acrescentar meu agradecimento pela colaboração voluntária — especialmente durante o trabalho em Paris, mas também depois, em Londres — de Elke Kroeger, que anteriormente colaborou e publicou comigo trabalhos no campo da psicologia desenvolvimentista comparada, e também contribuiu de forma significativa para a elaboração do relatório CERI/OECD: *Early childhood care and education: objectives and issues*, ao qual nos referimos mais de uma vez neste livreto.

O material

Deve ser dito desde logo que grande parte — provavelmente a maioria — do material que examinamos (a) não era recente e, até mesmo, era essencialmente histórico; (b) evidenciou como, até há bem pouco tempo, quase todas as iniciativas nesse setor, em países econômica e tecnologicamente menos desenvolvidos, têm sido particulares — através de pessoas ou agências voluntárias; e (c) ressaltou a posição marginal do planejamento educacional e provisão de pré-escolas, do ponto de vista dos governos nacionais, estaduais ou regionais. Isso geralmente é acompanhado — e muito consistente com ela — por uma tendência amplamente disseminada para a elaboração de legislação permissiva, com ou sem especificações de padrões para a provisão, currículos, etc., na época em que se pode contar com a disponibilidade de fundos para implementar todas essas medidas de qualquer forma, menos simbolicamente. Nada disso foi surpreendente, mas ressaltou a necessidade — e realçou o va-

lor potencial — dos exemplos inovadores, de auto-ajuda e de iniciativa local.

Este é provavelmente o ponto para o qual se deve chamar a atenção: a forma pela qual o progresso no campo da *educação* da criança em idade pré-escolar agora parece capaz de ser favorecido, a longo prazo, através da pressão quase universal por uma provisão de serviços de creche numa base local, conquanto viabilizada pelo financiamento oficial. Disse a "longo prazo", porque não podemos esperar qualquer resposta razoavelmente rápida e adequada a essa pressão, que inclua a maior parte ou mesmo alguns dos recursos necessários a um genuíno elemento educacional do tipo descrito anteriormente. Mas, a curto ou médio prazo, podemos ver — e medir — uma boa oportunidade para abranger a educação das mães (às vezes, dos pais também) e facilitar a abordagem integrada — inclusive os serviços de nutrição e saúde —, na medida em que a comunidade evolui a partir de onde se encontra, onde estão suas necessidades, e progride, naquele longo prazo, em direção a um serviço abrangente para a infância, o qual incluirá o elemento educacional que demonstramos ser tão essencial para seu pleno desenvolvimento.

A abordagem adotada

Com um amplo arremesso de rede, é possível, mesmo após um primeiro estágio de seleção, no qual muito é forçosamente rejeitado, basear uma segunda seleção no material que se refere a mais de vinte países, e fazê-lo de tal forma que permita pelo menos reconhecer as relevantes diferenças culturais apresentadas nos continentes da Ásia, África e América Latina. Alguns exemplos serão acrescentados, de fontes situadas dentro da tradição européia, onde o método ou conceito parece possuir algum potencial para ser utilizado em outros cenários culturais, com ou sem alguma variação.

Onde foi possível realizá-lo sem distorção, apresentei um relato em minhas próprias palavras, quando o material em questão era muito extenso; caso contrário, são fornecidas citações *literais* dos relatórios, às vezes utilizando apenas trechos selecionados, outras vezes, o texto integral. Para cada item, será encontrado um número de remissão assim: (14) à lista de fontes apresentada ao final do Apêndice.

ÁSIA

(a) *Índia*. Desde 1975, existe uma Política Nacional para a Infância, aprovada pelo parlamento, segundo a qual atua a Comissão Nacional para a Infância, cujas principais funções consistem em criar um ponto de convergência para a educação e bem-estar, e assegurar um planejamento, estudo e coordenação ininterruptos de todos os serviços essenciais. Entre as resoluções da Política Nacional encontram-se as seguintes (1):

- Todas as crianças devem ser amparadas por um programa de saúde abrangente. Serão implementados programas a fim de

prover serviços de nutrição, com o objetivo de eliminar as deficiências na dieta das crianças.

- O Estado tomará medidas para proporcionar educação livre e compulsória a todas as crianças, até a idade de 14 anos. Da mesma forma, será adotado um programa de educação informal para crianças em idade pré-escolar, oriundas dos segmentos mais fracos da sociedade.
- Na organização dos serviços para a infância, os esforços devem ser dirigidos para o fortalecimento dos laços familiares, a fim de que sejam concretizadas as plenas potencialidades de crescimento das crianças, dentro do ambiente normal da família, vizinhança e comunidade.
- Às crianças incapazes de aproveitar plenamente a educação formal, devem ser proporcionadas outras modalidades de educação, adequadas a suas necessidades.
- A fim de assegurar a igualdade de oportunidades, será prestada assistência especial a todas as crianças que pertençam aos estratos mais fracos da sociedade — tais como as que se encontram no sistema de castas e tribos, e aquelas enquadradas nos segmentos economicamente mais vulneráveis, tanto em áreas urbanas quanto rurais.
- Serão proporcionadas instalações para tratamento especial, educação, reabilitação e cuidados de crianças fisicamente desfavorecidas, perturbadas emocionalmente ou mentalmente retardadas.

As dificuldades na tentativa de implantação desses vários objetos desejáveis (à luz da considerável experiência pré-1975) levou à introdução, em 1975, dos Esquemas de Serviços Integrados para o Desenvolvimento da Criança, do Ministério da Educação e Bem-Estar da Criança. É importante observar, aqui, que o governo central não é responsável pela educação pré-escolar e que, conseqüentemente, sua influência varia de estado para estado, com a mediação do Departamento de Bem-Estar Social e as correspondentes Juntas de Bem-Estar Social, a nível regional.

Uma inovação no Esquema de Serviços Integrados para o Desenvolvimento da Criança é o *anganwadi*, traduzido literalmente como "centro de folguedos". Destina-se a atender às necessidades básicas de crianças residentes em áreas predominantemente rurais onde é difícil prover o *balwadi* (centro pré-escolar em regime integral). O *anganwadi* cria um local para onde as mães levam seus filhos e no qual possa haver convergência dos serviços assistenciais (saúde, nutrição, bem-estar social). Pretende-se que a encarregada do *anganwadi* seja uma professora treinada, responsável por esse setor de trabalho dos centros, porém, em muitos aspectos, espera-se que contribua significativamente para o trabalho de saúde e nutrição, especialmente onde há insuficiência de pessoal treinado.

Um relatório bem recente (2) ressalta a necessidade para o setor (ou "bloco") de funcionários dos serviços de extensão (conhecidos como *mukhya sevikas*), responsáveis por mais de 20 aldeias, para:

... prover a educação pré-escolar não-formal em *anganwadis*, ajudando e orientando seus funcionários no desenvolvimento de habilidades educacionais apropriadas e na utilização de material nativo, tal como flores, folhas, conchas, contas, sementes de tamarindo, seixos, material rejeitado, etc.

As mesmas reuniões de trabalho (para *mukhya sevikas*), realizadas durante o período de maio a outubro, sugeriram também que

... a educação dos pais deveria ser uma das atividades importantes do programa de educação pré-escolar, de forma que eles (os pais) pudessem entender a avaliar sua importância e não a tomassem apenas como equivalente à aprendizagem formal.

É importante, aqui, enfrentar a realidade de que o treinamento do pessoal de pré-escola (*bal sevikas*) é realmente muito variável, e também que

... embora a *mukhya sevika* seja, teoricamente, uma consultora profissional — e que seu curso original de treinamento, anterior à prática, incluía um 'elemento de educação pré-escolar' — na prática é mais provável que ela dispenda seu tempo conferindo os cardápios e destinação da alimentação (frequentemente doada pelas organizações assistenciais) com o número de crianças registradas... (3)

A segunda inovação, no cenário da Índia, é a "creche móvel", melhor conhecida por sua operação nos locais de construção de obras. Apresentamos uma descrição recente, escrita pela fundadora (a falecida Sra. Mahadevan) (4):

As creches possuem equipamento básico, como berços, esteiras e mesa para trocar roupa dos bebês, e para guardar remédios, etc., pratos, copos, colheres e panos de linho. As acomodações que nos são destinadas geralmente são ruins. Podem localizar-se num porão ou no décimo-oitavo andar de um prédio inacabado. Com o trabalho a todo vapor em volta de nós, e a poeira fluando, fazemos o melhor possível para manter o local agradável. A fim de suavizar o rude ambiente, o pessoal decora o lugar com desenhos coloridos das crianças. Sobre os berços dos bebês encontram-se lindos penduricalhos, havendo muitas coisas ao seu redor que poderíamos chamar de brinquedos, na linguagem convencional. Um orçamento de cerca de 10 rúpias é suficiente para repor nosso suprimento de brinquedos para uma seção de, digamos, cinquenta crianças.

As crianças que nos chegam, a partir da idade de 3-4 semanas, geralmente subnutridas, passam por um exame médico inicial e têm sua dieta prescrita pelo médico visitante. A maioria dos bebês toma leite, pílulas de vitaminas e outros alimentos de alto teor proteico, conforme a necessidade. Embora o médico visite cada centro apenas uma vez por semana, os supervisores e nutricionistas mantêm estreita vigilância sobre o progresso das crianças.

Já que a criança recebe muito pouca atenção da mãe, procuramos transformar nossas creches num segundo lar. Não se medem esforços para desenvolver a criança, física, emocional, intelectual e socialmente. Nas creches ecoa o som de canções tradicionais, familiares às crianças. Há um esforço deliberado no sentido de conversar com elas, a fim de desenvolver seu vocabulário. Funcionando em vizinhanças insalubres, sem saneamento básico, é uma tarefa gigantesca das Creches Móveis manter padrões de higiene em seus centros. Temos de improvisar pequenos locais que os bebês possam usar como sanitários e, a seguir, encontrar meios de eliminar os resíduos de forma higiênica. Quase tudo que é empreendido em nosso programa de creches são coisas que podem ser praticadas no lar.

Berçários são considerados um luxo em qualquer país pobre, principalmente porque um estabelecimento convencional desse tipo possui equipamento sofisticado, dispendioso e fora do alcance de qualquer grupo com recursos limitados. Na Índia, mesmo hoje em dia, temos milhares de berçários assistidos pelos departamentos de bem-estar, operando em condições mais inimagináveis, por falta de equipamento. As pessoas têm duvidado, muitas vezes, de que essa escola realmente venha a ajudar a criança, ou se ela aprenderia mais da natureza, se deixada por sua conta. Com esses contratempos em nossas mentes, evitamos as armadilhas e empregamos nossa imaginação para obter materiais e métodos nativos mais bar-

tos, a fim de promover a necessária estimulação à criança do grupo etário de 3-6 anos. O material encontrado nos berçários é papelão, papel manilha, papel acetinado, contos de madeira, tesouras, quadro-negro, pedras, flores, folhas, cerâmicas para substituir material plástico, bonecas de pano, velhos saris, cubos de madeira e vários outros itens locais que custam quase nada.

Valemo-nos de todos os costumes e festivais locais para narração de histórias e as canções folclóricas são transformadas em versos infantis. O resultado é que o professor aprende a passar de um experimento para outro, devido à familiaridade cultural dos métodos, e está sempre cercado por um grupo de crianças felizes. Não existe nada, em nosso berçário, que seja estranho quer para as crianças, quer para os professores. Todo método científico é traduzido em experiência indiana.

Chamamos a atenção do leitor para o artigo do qual citamos este trecho, particularmente porque contém detalhes a respeito do recrutamento e treinamento de pessoal e é realista quanto às dificuldades e frustrações que têm de ser enfrentadas. Nove anos após, esse esforço pioneiro pode anunciar, numa circular publicada em 1978, que o princípio original, "a responsabilidade deve ser partilhada", está começando a ser cumprido, na medida em que "as despesas são divididas não apenas entre os empreiteiros (nos locais de trabalho), como também entre os diversos departamentos do governo, organizações internacionais e autoridades municipais. As agências voluntárias também têm sido generosas, oferecendo recursos e assistência, e muitas pessoas se apresentaram, com dinheiro, tempo e entusiasmo".

Finalmente, podemos observar que a ênfase quanto à utilização imaginosa de materiais para jogos e estimulação simples, baratos e encontrados na comunidade, a que se fez referência antes (e que minha colega Elke Kroeger pôde confirmar durante uma rápida visita a Nova Delhi), tem seu complemento no projeto de "brinquedos educativos" do Centro para a Tecnologia Educacional, instituto vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisas e Treinamento Educacional.

(b) *Sri Lanka*. No prefácio ao artigo (5) do qual retiramos nossos próximos exemplos, explica-se que

O Movimento Sarvodaya Shramadana é um movimento popular não político, iniciado em Sri Lanka, em 1958, e legalmente reconhecido por uma lei do Parlamento. Trata-se da maior organização não-governamental de Sri Lanka, tendo estendido sua influência a mais de 1.200 aldeias.

Suas atividades abrangem desde o desenvolvimento econômico local à provisão de serviços básicos para mulheres, crianças e juventude. A participação popular constitui a base sobre a qual o Movimento fundamentou-se no passado; desse fator também depende seu sucesso ou fracasso, nos anos futuros.

O primeiro trecho descreve o Programa Pré-escolar nos seguintes termos:

A necessidade de um programa de educação pré-escolar foi reconhecida por Sarvodaya desde 1968. Quando o governo elevou a idade de ingresso à escola de cinco para sete anos, em 1972, o Movimento iniciou seu programa de ensino pré-escolar imediatamente.

Organização da pré-escola pelo grupo de mães

A pré-escola Sarvodaya também está, basicamente, sob a

responsabilidade do grupo de mães da aldeia. Esse grupo, por sua conta ou motivado por um voluntário da Sarvodaya, designa uma jovem para frequentar um Centro de Treinamento Sarvodaya. Ela, então, cumprirá um curso de três meses, sobre desenvolvimento infantil e fatores que afetam o crescimento, como a nutrição, saúde, amor e proteção, psicologia educacional e métodos pré-escolares, bem como fabricação de material didático e todas as matérias ministradas no Programa de Treinamento Comunitário.

Após o curso, retorna à sua aldeia, a fim de fundar uma pré-escola. A organização fica a cargo do grupo de mães, com assistência dos jovens e adultos da comunidade.

Na grande maioria das aldeias, a pré-escola e a cozinha da comunidade funcionam como uma unidade, para servir à mesma população infantil, sendo dirigida pelo funcionário da pré-escola e o da cozinha comunitária, com assistência de outros voluntários.

Além dos serviços prestados pela cozinha comunitária, o conteúdo do programa pré-escolar está em conformidade com os modernos princípios da educação. Incentiva-se o profissional a conseguir ajuda e material didático do próprio ambiente, de forma a tornar o programa mais bem sucedido. Alguns dos materiais e equipamentos mais sofisticados, para o desenvolvimento de habilidades, são fornecidos pelo Departamento Sarvodaya de fabricação de equipamentos, e fornecidos a preço de custo.

Em algumas aldeias, a comunidade contribui para a manutenção da pré-escola e do funcionário. Em aldeias menos afluentes, o Movimento Sarvodaya proporciona assistência financeira.

Reconhecimento das pré-escolas pelo governo

Com a elevação da idade de ingresso à escola e introdução de um currículo moderno de estudos no 1º grau, houve uma súbita procura de ensino pré-escolar, em todo o país. Dentre as várias escolas, o governo e as autoridades educacionais aceitaram o Programa de Treinamento Pré-Escolar Sarvodaya e suas escolas como o mais adequado. As autoridades locais, ansiosas por terem pré-escolas em suas regiões, pediram à Sarvodaya que abrisse tais escolas em suas aldeias, algumas das quais financiadas pelo governo.

O número de pré-escolas Sarvodaya em funcionamento aumentou de 17, em 1972, para 147, em 1976. Espera-se implantar, futuramente, 200 pré-escolas por ano, pois mesmo levando em conta que a procura é maior, os recursos disponíveis para treinamento são limitados.

Esse Movimento também deu início a um serviço de creches em tempo integral, em 1976, a princípio para filhos de trabalhadores do setor agrícola, mas logo depois nas aldeias onde os funcionários da pré-escola e da cozinha comunitária do Movimento assumiram essa responsabilidade adicional. A maior parte dos fundos necessários veio das autoridades locais e do Departamento Nacional de Pesquisas e Cuidado da Infância — um bom exemplo de proveitosa colaboração entre agências voluntárias e oficiais.

Em 1977, o Movimento engajou-se numa mudança, de "uma organização centralmente coordenada, com iniciativas superficiais, para uma organização descentralizada, onde os núcleos seriam formados pelos 52 Centros de Extensão. Isso permitiria que as pessoas observassem e compreendessem a organização em sua totalidade, o que já não era possível com a atual estrutura organizacional".

Digno de nota na organização é um centro de pesquisas "que desempenha uma função monitora... avaliando as atividades planejadas (de todas as seções) a cada três meses, com vistas a alertar os coordenadores para

os obstáculos na execução de seus programas e prover uma contínua realimentação para cada seção, relativamente à qualidade do trabalho que está sendo realizado".

(c) *Bangladesh*. De um país que sofreu tanto, e a respeito do qual ainda poderia ser noticiado (6) em 1977 que "56 por cento das crianças em idade escolar não frequentam a escola", não se esperam novos e estimulantes desenvolvimentos na área de cuidado e educação da criança pequena. Por isso, tem especial interesse a seguinte citação:

Para superar a dificuldade para as crianças que viajam até a escola, fez-se um acordo mediante o qual uma mulher da aldeia leva-as e permanece no Centro durante o dia, onde ela própria pode participar de um curso de treinamento. À tarde, é responsável por levar de volta as crianças para casa. Espera-se que a escola faça parte integrante da vida das crianças, enriquecendo o fluxo natural de suas atividades, e não se tornando algo estranho a suas necessidades cotidianas.

(d) *República Socialista do Vietnã*. Apresentamos agora, necessariamente com alguma extensão, um relato da abordagem ao nosso tema em um país socialista que somente há pouco tempo foi capaz — depois de longos anos de guerra e destruição sem precedentes, com efeitos igualmente sem precedentes sobre a vida familiar e das crianças — de abordar a questão do cuidado e educação da criança em idade pré-escolar de acordo com sua própria concepção, como nação nova porém tecnológica e economicamente menos desenvolvida. O organismo governamental responsável é o Comitê Central para a Proteção da Mãe e do Filho, e cito literalmente um documento submetido por aquela instituição a uma Reunião Especial da UNICEF, em setembro de 1977 (7):

Criar e educar as crianças em creches constitui, teórica e praticamente, uma ciência e uma arte. É necessária uma base material adequada, de forma a proporcionar às crianças uma atmosfera de vida familiar. Fomos capazes de estabelecer 36.000 creches de vários tipos, desde casas feitas de bambus e folhas de palmeiras, a amplos edifícios com capacidade para abrigar 500 crianças; dos jardins de infância que recebem crianças por temporada, àqueles que cuidam delas diariamente ou as alimentam e alojam, semanal ou mensalmente. A cada ano, várias localidades alocam créditos de dezenas de milhões de dong (moeda vietnã) para instalar mais creches construídas de tijolos e telhas, conforme os planos e projetos do Comitê Central para a Proteção da Mãe e do Filho, a fim de que esses novos centros possam prover métodos atualizados de cuidar e de educar as crianças. Em virtude da carência de ferro, aço, cimento, etc., o ritmo de construção é muito lento, comparado com a necessidade de creches, e mais ainda ao se considerar que milhares dessas instalações foram destruídas anteriormente pela guerra.

Grandes verbas do orçamento estatal foram destinadas, anualmente, para a construção, fornecimento de equipamento e materiais para as creches, assim como para as atividades das crianças nesses lugares. Os Comitês do Povo de várias províncias e cidades destinam anualmente quantias volumosas, e dão prioridade à fabricação e venda de utensílios, mobiliário e demais itens necessários aos jardins da infância. Este é o motivo pelo qual os jardins da infância possuem mais equipamento que antes. Mas a qualidade do equipamento não é elevada, pelo fato de que somos carentes de oficinas que produzem, em massa, artigos para creches. Eles dependem principalmente da capacidade de produção das localidades.

A educação científica das crianças continua sendo uma lu-

tá entre o novo e o antigo, entre o progresso e o retrocesso. O menor gesto, o mínimo movimento das pajens em frente das crianças pequenas constitui um sinal, um espelho, que as crianças seguem. Os contingentes de pajens compreendem aquelas diariamente à disposição das creches e que regulam todas as atividades nesses locais. Delas depende a qualidade do trabalho de cuidado e educação das crianças. Criam, formam e educam a nova geração, em benefício da família e de toda a sociedade. Durante vários anos selecionamos 92.000 pessoas, metade das quais constituída por jovens saudáveis e ativas, que amam seu trabalho e as crianças, e que evidenciaram suas aptidões culturais e profissionais. O governo tornou públicas as normas de seleção, e os salários dessas instrutoras estão na mesma escala que os de técnicos. Fundou-se uma Escola Central de Treinamento Secundário e em cada província do Vietnã do Norte há uma escola para treinamento de pajens. Em cada Comitê Distrital da Proteção da Mãe e do Filho há uma equipe de treinamento de pajens ministrando um curso que tem a duração de um a três meses. Mais de 100 estudantes foram enviados para freqüentar cursos de formação de pajens no exterior. Valoriza-se a posição social das enfermeiras, de várias formas; por exemplo, a atuação e o trabalho das boas pajens são difundidos pelo rádio ou pela imprensa. Realizam-se conferências para o intercâmbio de experiências entre as pajens que se destacam no nível distrital ou superior, sendo conferidos títulos honoríficos àquelas que apresentaram muitas realizações em sua profissão.

O fato importante é que a boa criação da criança deve ter início com o nascimento do bebê, sendo os primeiros três anos de vida um período de intenso desenvolvimento, quando se moldam 50 por cento das faculdades humanas e do caráter ou natureza fundamental. A criação e educação das crianças constituem dois processos unificados e paralelos que não podem ser separados. Têm efeitos íntimos e recíprocos. A nutrição das crianças é uma importante meta dos centros. O motivo deve-se a que, quando há um bom desenvolvimento da resistência física, forma-se a base para todo o crescimento paralelo. Apreciamos bastante a fonte de proteínas animais existentes em várias regiões, tais como ovos, bicho-da-seda, peixe, camarões, caranguejos, enguias, rãs... Os cursos sobre nutrição baseiam-se nas características econômicas regionais, e visam a ensinar novas técnicas culinárias, na combinação de produtos alimentícios, de forma a aumentar os elementos nutritivos numa proporção mais equilibrada.

O cuidado da criança nas creches também é favorecido pela notável assistência e prioridade dada pelo governo, cooperativas e comunidades. Além disso, vale-se da mão-de-obra de várias organizações, serviços e grupos, bem como de ampla ajuda das mães e da população em geral. Muitos centros têm pomares com árvores frutíferas, cultivadas pela população adulta. Os serviços e edifícios recebem a contribuição da comunidade, em trabalho e dinheiro, levantados para o bem-estar dos menores. Para alguns distritos é motivo de orgulho o cultivo de árvores frutíferas ou a criação de galinha e gansos, cujo ovos serão oferecidos às creches. Quase 50 por cento dos jardins de infância têm seus próprios canteiros, para o cultivo de feijão pelas pajens, ansiosas por melhorar a qualidade da alimentação das crianças.

Durante sua permanência nas creches, as crianças recebem cuidados e treinamento sistemáticos. No resto do tempo, permite-se que vivam no convívio de suas mães e famílias. Essa é a combinação entre os primeiros cuidados, nos lares e na sociedade, entre a vida na comunidade e a vida sentimental na família. Esse fato contribui para a harmonia do crescimento físico, espiritual e sentimental da criança, ao mesmo tempo em que ajuda a minorar a pesada carga da mãe, em sua tarefa de alimentação e cuidar de seu filho pequeno. Mais ainda, permite-lhe dedicar-se inteiramente a seu trabalho e dispor de mais tempo para estudar e repousar.

(e) *Malásia*. Como é bem conhecido, a Fundação Bernard van Leer tem sido — e continua a ser — ativa no setor da educação da criança em idade pré-escolar, até

recentemente com forte ênfase no que geralmente é chamado de atividades "compensatórias" para os desfavorecidos socialmente. Grande parte do trabalho apoiado pela Fundação foi realizado nos três continentes de que aqui estamos tratando. Na Ásia, um destes foi a Malásia, onde a Fundação patrocinou, em março de 1977, o Primeiro Seminário sobre Educação da Primeira Infância do Hemisfério Oriental. Selecionei, de um artigo (8) apresentado naquele Seminário pelos membros do "Projeto de Educação Compensatória" da Malásia, um exemplo de abordagem sistemática do problema de prover, economicamente, um programa desenvolvido e testado em campo no país, pelo seu próprio povo:

A primeira edição (1975) do Programa de Educação da Criança em Idade Pré-escolar consistia em:

1. Um manual para jardins de infância na Malásia, contendo:
 - a) princípios e diretrizes para a organização de uma pré-escola;
 - b) sugestões para obtenção de materiais curriculares e equipamentos;
 - c) sugestões de variadas atividades, e de como deveriam ser organizadas, e
 - d) diretrizes práticas para professores em diferentes pré-escolas.
2. Materiais concretos, tais como cubos, contas coloridas e vários outros.
3. Dois livros de canções modernas e tradicionais.
4. Material didático impresso — gravuras, livros e historietas.

Em meados de fevereiro de 1975, o conjunto do Programa de Educação da Criança em Idade Pré-escolar foi distribuído, durante um encontro de trabalho de dois dias, a 36 representantes do Ministério da Agricultura, FELDA (Federal Land Development Authority), Departamentos Estatais para a Educação, UMNO (United Malay National Organization), PERTIWI (Muslim Women's Society), Forças Armadas, Polícia, Instituições Religiosas e Associação Malasiana de Jardins de Infância. A reunião de trabalho destinava-se a apresentar o programa às diversas organizações relacionadas com a pré-escola e obter sugestões sobre sua utilização e conteúdo. Os participantes concordaram, unanimemente, em que *professores des-treinados* seriam incapazes de colocar o programa em prática, de forma eficiente. Outra conclusão, quanto ao conteúdo do programa, indicava a necessidade de aperfeiçoar sua qualidade, especialmente a do material impresso. Os participantes expressaram sua preocupação no sentido de que as crianças de pré-escolas deveriam ter experiências com materiais concretos, antes de passarem ao aprendizado simbólico.

Desde então, o pessoal do projeto concentrou seus esforços no *desenvolvimento e maior aperfeiçoamento* do programa, com base nos resultados de seu emprego em 13 centros pré-escolares pilotos, identificados em meados de 1975. Além disso, estamos interessados na localização de possíveis obstáculos nesses centros, em termos de organização de atividades, fixação de horários, carência de pessoal treinado, disponibilidade de equipamentos e outros recursos, e em como encontrar uma forma para eliminar tais problemas. Estudamos, também, as possibilidades de maior engajamento da comunidade e dos pais nas atividades pré-escolares.

Observa-se mais adiante, nesse relatório, que as mudanças principais foram propostas quanto ao Manual, com a intenção de se elaborar um "que fosse legível (bastante simples para nossos professores de pré-escola) e suficientemente atraente (em termos de ilustrações)". Dá-se, também, amplo reconhecimento ao problema da assistência aos professores pré-escolares: nesse sentido, o "problema de supervisão para centros distantes foi parcialmente solucionado", pela identificação e treinamen-

to (num curso intensivo de um ano sobre educação da criança pequena) de professores de escolas primárias vizinhas, que concordaram em dedicar um dia por semana para ajudar e aconselhar o professor da pré-escola. Mas, à parte do fato de considerarmos esse impacto menor do que o necessário, num espaço de tempo relativamente curto cinco dos professores especialmente treinados foram transferidos para outros postos. Este exemplo ressalta a importância das prioridades, em qualquer tentativa de desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação da primeira infância; se os que têm a responsabilidade administrativa pela tomada de decisões quanto à distribuição dos escassos recursos não estiverem convencidos da contribuição fundamental da educação da criança pequena para tudo o que vem depois, serão inevitáveis os problemas do tipo exemplificado.

ÁFRICA

(a) *Senegal*. Tanto na África de língua inglesa quanto na de língua francesa, não é nada fácil localizar exemplos do tipo de iniciativas que estamos procurando; toda a questão do cuidado e educação da criança em idade pré-escolar ainda tende a ser obscurecida pelos modelos "coloniais" herdados. Estes, naturalmente, foram introduzidos sobretudo — embora não somente — por e para uso das famílias estrangeiras. Quando, antes ou depois da independência política, os recursos existentes, muito limitados, tornaram-se disponíveis das crianças do país, a tendência era que estas procedessem das "novas elites", principalmente porque os berçários eram quase todos particulares, pagos e visando a lucros. Em vista dos problemas — econômicos e pessoais — em tornar universal o ensino primário, não se poderia esperar que os órgãos governamentais de educação pudessem fazer muito na área do cuidado e educação da criança pequena. Portanto, a expectativa deveria provir, por enquanto, das iniciativas de agências voluntárias e intergovernamentais, de profissionais de outros setores — tais como nutrição, saúde e bem-estar social — e de líderes locais. Um bom exemplo (9) é o de um programa que praticamente não requer dinheiro:

... numa zona agrícola, os aldeões foram incentivados por um assistente social rural a organizar creches para todas suas crianças, durante o período de atividade agrícola. Naquele clima ameno, os edifícios foram construídos pelos aldeões, durante as estações de entressafra, utilizando matéria-prima local e no estilo das casas da comunidade. Os habitantes designados pelos vizinhos cuidam das crianças, e recebem algum treinamento para exercer seus cargos, ministrado pelo assistente social rural.

A alimentação é proporcionada por todos os moradores e preparada por aqueles que não vão aos campos. Com a ajuda do assistente social, e valendo-se dos produtos locais, a nutrição das crianças, e mesmo das famílias, está sendo constantemente melhorada.

Este projeto disseminou-se rapidamente, de uma aldeia para outra, e agora há milhares de crianças freqüentando essas creches durante as safras agrícolas, com tal sucesso que os pais estão em busca de uma fórmula para que eles também funcionem nos períodos de entressafra.

(b) *Nigéria*. Os cinco membros do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais da Nigéria, que elabora-

ram um relatório submetido à UNESCO pelo Ministro Federal da Educação (10), em setembro de 1977, endossam firmemente, em suas próprias palavras e a respeito de seu país, o que se disse acima, quando da apresentação do exemplo de Senegal. Identificaram, também, um "conflito emergente entre a crescente participação crescente das mães em empregos remunerados e a maternidade, especialmente no caso de crianças em idade pré-escolar". Observando que existem mais de oitenta escolas maternas em Lagos, das quais duas são dirigidas por organizações voluntárias, e as restantes por pessoas, individualmente, que visam a lucros, os autores prestam homenagem à primeira iniciativa e esforços ainda constantes do Conselho Nacional de Associações Femininas.

Foi essa organização que fundou (com ajuda da UNICEF, Dinamarca e outros), em fins de 1960, uma creche no mercado Ebute-Ero, a fim de promover o bem-estar e desenvolvimento dos filhos das mulheres desse mercado. Diz o relatório:

A creche, sem dúvida, vem desde então desempenhando papel importante no desenvolvimento dos filhos em idade pré-escolar das mulheres que comerciam no mercado. Assim, as crianças admitidas na idade de três anos são ensinadas, através de jogos, a desenvolver o físico, mente e poder de expressão. Convoca-se inspetores sanitários para examinar as crianças mensalmente e vaciná-las quando necessário.

A idéia de manter-se uma creche no mercado foi uma inovação e poder-se-ia pensar que, onze anos depois de sua fundação, deveria ter se difundido em toda a sociedade. Infelizmente, não somente a inovação não se generalizou, como também não foi ampliada a partir do que era em 1966.

A escola não recebe subvenção de qualquer outra fonte além da contribuição mensal de oito *nairas* por criança, por parte das mães. O governo do Estado de Lagos, através do Conselho Municipal, que detém a propriedade do mercado, não veio em auxílio da creche. Esse fato é muito decepcionante. A escola maternal precisa de ajuda e incentivo do público, uma vez que não se trata de um estabelecimento particular que visa a lucros. Estritamente falando, é um projeto iniciado para atender a uma necessidade social da comunidade de um mercado da Nigéria.

A despeito da falta de apoio financeiro do governo, a escola mantém um quadro administrativo composto por quatro pessoas. A diretora é o supervisor geral, sob cuja orientação encontram-se uma professora, uma datilógrafa e um cozinheiro. A creche mantém um programa de treinamento para assistentes de escola maternal. Dois grupos de quatro pessoas fizeram o curso de treinamento, havendo um terceiro que recebe instrução no momento. Esses formando irão trabalhar em creches particulares, após a graduação.

O Conselho Nacional das Associações Femininas, entretanto, não ficou desestimulado com a ausência de resposta do governo do Estado de Lagos. Em março de 1978, o Presidente do Conselho decidiu (11) que

1. Todas as agências do Conselho deveriam implantar creches e berçários em sua própria área, e que as sedes nacionais estivessem preparadas para apoiar as seções, financeiramente e de outra forma.
2. Os escritórios centrais gostariam que os departamentos estaduais apresentassem, em regime de urgência, uma proposta de projeto, bem planejado e viável.

Um governo estadual da Nigéria (Bendel)

... através de sua Comissão de Desenvolvimento Comuni-

tário criou uma pequena creche no Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Rural, em Benin City, destinada a servir de núcleo para o estabelecimento de creches, em todo o Estado. Foi implantada, em primeiro lugar, com o objetivo de constituir um campo de treinamento para organizadores do desenvolvimento rural e funcionários deste serviço, em fase de treinamento. Com isso, o centro obteve ajuda da UNICEF, que forneceu algum equipamento básico e material de jogos, a serem utilizados pelas crianças.

O Estado, a partir do sucesso desse projeto inicial, estabeleceu novas metas, conforme tornou claro num relatório (10) do qual citamos trechos anteriormente:

A Divisão para o Desenvolvimento Comunitário, do Ministério de Governos Regionais, está muito entusiasmada com o programa e tem incentivado a implantação de mais quatro centros, em Orokpe, Warri, Agbor e Ubiaja. Foram destinados recursos para cinco outras comunidades do Estado e está em andamento o trabalho de construções, na época da inspeção. Atualmente, é de oitocentos o número de crianças nas creches patrocinadas pelo governo. Mediante a provisão de recursos físicos, o Centro de Desenvolvimento Comunitário também ministra cursos de treinamento para professores e ajudantes, de escolas maternas. Durante o curso, que tem a duração de um ano, os estudantes aprendem métodos de ensino e orientação das crianças em idade pré-escolar. Após o curso, são enviados aos centros localizados em outras regiões do estado. Através desses esforços, o governo do estado de Bendel dedicou-se firmemente à solução dos problemas das mães trabalhadoras, relativamente ao bem-estar de seus filhos.

(c) *Camerum*. Os pais residentes em uma aldeia localizada numa zona rural, ao oeste desse país tiveram a idéia de agrupar todas as crianças em creches. O que ocorreu é descrito (12) como se segue:

Uma aldeia forneceu uma casa e contratou-se, mediante remuneração, um rapaz de dezoito anos, que havia deixado a escola primária. Outras pessoas foram treinadas posteriormente (34, incluindo 4 mulheres); pela manhã, havia um curso prático sobre jardins de infância, sob a direção do serviço de bem-estar social; à tarde, treinamento intensivo; e, à noite, tarefas de redação e cópia do manual de orientação para professores de jardins de infância do Camerum. O pessoal também recebeu instrução sobre as crianças e suas necessidades.

Duas mil crianças foram beneficiadas pela experiência. Os pais arcaram com a responsabilidade de construir prédios adequados, uma latrina e um muro circundante, instalações ao ar livre (gangorras, balanços, escadas de mão, postes) e pequenas cadeiras e mesas de bambu. A argila local presta-se a massa de modelar, as fibras de ráfia são utilizadas para fazer cordas e o bambu é escavado para facilitar a montagem. Os artesões locais fazem cubos de madeira, de tamanho decrescente, a folha de cassava é utilizada para produção de cola, que, misturada com ocre, serve para a fabricação de tintas. Os pinéis consistem em varinhas com as extremidades amassadas, e o milho e outras sementes são utilizadas como contas, para a confecção de colares. Como instrumentos musicais, existem pequenos tambores, címbalos, apitos de bambu e cabaças cheias de sementes. Apenas o papel e lápis coloridos não são fabricados localmente.

Esse é certamente um exemplo desafiador de uma genuína iniciativa local, que nem mesmo depende substancialmente dos serviços centrais, ou de financiamento, para seu sucesso.

(d) *África Oriental*. Em seu relatório (13) à sessão de 1977 da Junta Executiva, o Escritório Regional para a África Oriental, da UNICEF, assinalou sua crescente

... consciência de que muito do que tem sido realizado (na área dos serviços de creches para crianças de idade pré-escolar) foi basicamente influenciado pelas práticas ocidentais... num ambiente rural, essa abordagem com frequência torna-se infrutífera e, às vezes, prejudicial para as crianças, pais e professores. Uma professora que tenha de trabalhar com 50 crianças numa choupana lamacenta ou sob uma tenda, com quase nenhum equipamento ou material didático, acharia impossível implementar o tipo de atividades que lhe foram ensinadas durante seu treinamento...

Isso leva a uma avaliação dos serviços de creche do Quênia, e também a uma "reunião de trabalho sobre material local no desenvolvimento de equipamentos, acessórios e brinquedos didáticos para creches", realizada em Tanzânia, com a presença de representantes daquele país, Quênia, Moçambique, Lesotho e Etiópia. Nas recomendações finais daquele encontro,

A ênfase recaiu sobre os programas de creches como parte da vida total da comunidade; por exemplo, os conceitos e atividades têm de estar relacionados com o modo de vida da comunidade específica. Ainda mais, enfatizou-se a necessidade de estreita cooperação entre os serviços de creche e os programas educacionais, de saúde e nutrição. Ressaltou-se o papel dos pais, não apenas como contribuintes de fundos e material, mas também como importantes associados e participantes dos programas. Recomendou-se que o treinamento dos professores, no sentido de adquirir autoconfiança, iniciativa e habilidade para trabalhar com os pais, assim como com as crianças, deveria ser intensificado muito mais do que atualmente se faz no programa de treinamento.

(e) *África do Norte*. O primeiro destes dois itens não constitui um "exemplo" no sentido estrito, mas vale a pena ser apresentado, como indicação da maneira pela qual está aumentando a compreensão da estreita relação existente entre os aspectos de "cuidado" e "educação". Aparece ao final do relatório oficial de 1977 (14) da *República Árabe do Egito* à UNESCO, a respeito do papel que as mães trabalhadoras desempenham da educação infantil:

O Ministério de Assuntos Sociais deveria treinar trabalhadores para o setor de creches, a fim de desenvolver métodos pedagógicos nas creches, de forma a que sua função não fique restrita apenas aos cuidados físicos e nutricionais, porém ultrapasse esse ponto, desenvolvendo a consciência e aptidões da criança, de modo a prepará-la para o período escolar, além de prover o necessário atendimento médico nesses centros.

O segundo, entretanto, é um "exemplo real", sendo transcrito na íntegra da fonte original (15):

Um importante exemplo de programa de baixo custo, que produziu creches e professores simultaneamente, é aquele realizado pela *American Joint Distribution Committee* na África do Norte e Irã, em conjunto com comitês filantrópicos locais.

O objetivo original foi o combate à alta mortalidade entre as crianças de três a seis anos de idade, através de melhor nutrição e cuidados médicos. Sentiu-se que a reunião das crianças em grupos seria a maneira mais eficaz para prestar esses serviços e, ao mesmo tempo, influenciar as famílias.

Uma vez que se trata de uma questão de vida ou morte para algumas crianças subnutridas, e de perda da visão para muitas daquelas afetadas pelo tracoma, as creches e os programas de treinamento foram lançados simultaneamente. As creches, com frequência, ocupavam alojamentos provisórios nos primeiros meses, e o recrutamento de pessoal era dificultado devido

às atitudes dos pais em relação às jovens solteiras que trabalhavam fora do lar, assim como o baixo nível médio da educação formal obtida pelas jovens naquela ocasião. Apesar disso, desde o início os centros foram dirigidos pelo pessoal da comunidade, tendo o corpo docente estrangeiro apenas na qualidade de instrutores e consultores.

O programa de treinamento para professores era a curto prazo e intensivo: três meses, diariamente, de estudo teórico e trabalho prático com crianças. Ao se inaugurarem as creches, solicitou-se aos estudantes que fossem professores das classes, ao mesmo tempo em que estudavam, e aos diretores que exercessem funções administrativas enquanto aprendiam a desempenhá-las. Posteriormente, esses primeiros centros para a infância serviram de centros de instrução para muitas jovens, ao longo dos anos. A fórmula original de treinamento a curto prazo ainda é utilizada, porque continua a prover, em período breve e de forma não dispendiosa, professores (corretamente falando, auxiliares de professores) que atuam bem nos empregos específicos para os quais foram treinados. Ministraram-se cursos de recapitulação e aperfeiçoamento, bem como algumas noções de supervisão.

Através dos anos, esses centros transformaram-se em excelentes exemplos de um programa integrado que proporciona educação, assim como mantém alto nível de cuidados de saúde e higiene. Às vezes, em alguns centros, em comunidades onde os lares não têm água corrente, até mesmo os banhos e cortes de cabelos fazem parte dos serviços. No início, os pais enviavam seus filhos em grande parte por causa do programa nutricional, mas, atualmente, os enviam com entusiasmo, por compreenderem que estão recebendo benefícios educacionais e sociais.

AMÉRICA LATINA

Como substrato a esta série de exemplos, é interessante estudar (de uma forma um tanto parafraseada) os resultados de uma análise regional que se procurou fazer em 1973 (16). Embora se reconhecesse que a procura do serviço de cuidado e educação da criança pequena crescesse rapidamente, considerou-se como obstáculos principais ao progresso inicial a carência de fundos e outros recursos e, em alguns países, até mesmo inexistência de legislação. Nesse contexto geral, identificaram-se três tendências:

(i) Realização de "experiências" que implicavam numa mudança dos métodos "tradicionais" para os mais "liberais".

(ii) Substituição da abordagem centralizada para o reconhecimento de diferentes necessidades das populações nacionais, em vários setores.

(iii) Crescente interesse numa abordagem mais integrada (gerada pelos problemas do crescimento populacional, urbanização, mães trabalhadoras) que pudesse favorecer a tentativa de prover serviços de saúde, nutrição, cuidados e educação para o grupo pré-escolar.

Uma perspectiva geral mais recente pode ser encontrada nas páginas do artigo (17) sobre o qual nos baseamos para apresentar nosso primeiro exemplo.

(a) *Peru*. Pode-se estudar o contexto organizacional e cultural deste exemplo no artigo publicado, e facilmente disponível (17), a que se fez referência acima. Para nosso objetivo atual, é suficiente observar que, além do sistema nacional de "centros de educação inicial" (creches, 0-3 anos; jardins de infância, 3-5 anos), existem "programas não-formais para crianças", sendo que a responsabilidade por sua organização recai sobre cada ní-

vel administrativo do governo regional e local, mas principalmente sobre os centros educativos comunitários (*núcleo educativo comunal* — NEC). Neste ponto é desejável citar o artigo:

O objetivo em incentivar esses programas é, assim, o de prevenir e remediar as deficiências específicas apresentadas pela criança, em seu lar ou no ambiente comunitário. Presta-se atenção prioritária às necessidades básicas que devem ser atendidas, antes que qualquer trabalho de ensino possa ser compreendido. Esse o motivo por que nenhum programa para a infância é planejado sem levar em conta os problemas de nutrição e outras questões diretamente relacionadas com seu desenvolvimento intelectual, social e moral, etc.

Tal avaliação é realizada durante todo o processo e ao fim de cada etapa do programa, o que permite proceder às correções adequadas e esforços adicionais no devido tempo. Assim, os programas atualmente em operação oferecem os seguintes serviços básicos às crianças:

Serviços de recuperação, proporcionados em coordenação com o departamento de saúde, quando a privação tenha afetado seriamente as crianças.

Serviços de prevenção e proteção para crianças saudáveis, providos através de ação coordenada dos departamentos de saúde e educação, ou graças à participação particular de instituições médicas ou equipes mistas de médicos, assistentes sociais, psicólogos, especialistas em nutrição, etc., cujo trabalho é voluntário.

Serviços auxiliares de nutrição, oferecidos principalmente em coordenação com os departamentos de agricultura, alimentação e pesca.

Serviços recreativos, de educação física e lazer.

Serviços de desenvolvimento infantil, para crianças com menos de 3 anos, na forma de orientação teórica e prática, dada por pessoal voluntário, nos centros ou lares das crianças.

Serviços pré-educacionais, destinados a desenvolver o uso da linguagem, facilitar a comunicação em geral, despertar a expressão criativa e estimular a sensibilidade estética.

Nesse artigo, dá-se amplo apoio aos argumentos apresentados no texto principal deste livro; como exemplo disso, posso citar a seguinte passagem:

A experiência tem demonstrado que os melhores programas não-formais são aqueles em que os próprios membros da comunidade, escolhidos por seus grupos, participam como organizadores e colaboradores diretos. Identificados com seu meio ambiente, seus costumes, problemas, aspirações e linguagem, encontram-se, conseqüentemente, em melhor posição para realizar um trabalho eficiente, uma vez que são respeitados e têm a confiança de seu grupo comunal; o mesmo não ocorre com os professores que, freqüentemente, são estranhos e têm dificuldades em integrar-se nas condições dessas comunidades.

Os auxiliares não têm interesse em emigrar para outras regiões, uma vez que, fazendo parte da comunidade, podem assegurar a continuidade e estabilidade do trabalho empreendido. Possuindo bom conhecimento de seus próprios recursos comunitários, são mais qualificados para utilizá-los em equipamento e material didático não dispendiosos. Desempenham seus deveres de ensinar de forma eficiente, após receberem treinamento adequado para esse objetivo, e quanto mais se sentem motivados mais desejam tirar proveito das oportunidades de enriquecimento cultural que lhes são propiciadas visando aperfeiçoar sua preparação. Substituem com sucesso os professores, em locais onde é quase impossível encontrar pessoal especializado, que venha e se estabeleça permanentemente. Por fim, aumentam a taxa de retorno do investimento feito no ensino, uma vez que, ainda que recebam alguma remuneração, sempre é inferior ao salário de um professor — não que isso signifique que sejam explorados, visto que têm a oportunidade de aperfeiçoar sua cultura e situação financeira no decurso do treinamento para suas funções, e participam do processo educacional que afeta não apenas as crianças mas a eles próprios.

(b) *Uruguai*. Num relatório de 1978 (18), enviado pelo Comitê Nacional da OMEP, soubemos que, juntamente com a expansão do ensino pré-escolar, tem ocorrido algum desenvolvimento dos serviços integrados, através de clínicas para crianças em idade pré-escolar. Nelas são realizados exames, diagnósticos e "tratamentos" — interpretados em seu sentido mais amplo — por equipes multi-especializadas. O tratamento para o grupo etário de 0-3 anos consiste principalmente em estimulação básica no ambiente clínico — o que é transferido, no grupo de 3-6 anos, para o serviço de jardins de infância; e tudo isso é acompanhado pelo trabalho comunitário, que estabelece relações diretas com as famílias. O relatório afirma que, em dez anos de funcionamento, os dados coletados revelam significativa evolução da maioria das crianças envolvidas. Enfatiza, entretanto, que a maior parte da atenção (em todo o trabalho pré-escolar) tem sido dada às áreas urbanas do país.

(c) *Venezuela*. Nesse país existem sistemas estatais tanto de jardins de infância quanto de escolas maternais. O relatório (19) sobre um estudo abrangendo 181 crianças com idades de cinco e seis anos, de baixo nível sócio-econômico, em Caracas, demonstrou que a assistência dos jardins de infância estatais (que fornecem alimentação) resultou em ganhos de peso e altura superiores àqueles do grupo de controle, bem como "exerceu uma influência positiva em todos os aspectos do desenvolvimento infantil". Ainda tendo Caracas como foco, contudo, havia um projeto (20) especificamente destinado a aumentar, em muito, o número de crianças beneficiadas. Sua estrutura organizacional envolvia a criação de seis centros administrativos, cada um dos quais responsável por um número de "unidades pré-escolares" (variando de 9 a 24 e totalizando cerca de 120 na área de Caracas). Cada uma das "unidades" era dirigida por um professor especializado, com a assistência de auxiliares voluntários, e utilizava todas as fontes de apoio possíveis da comunidade, atendendo — de acordo com suas possibilidades — entre 80 e 200 crianças na faixa etária de 4-6 anos. A principal ajuda oficial provinha do Ministério da Educação, que custeava os salários de vinte professores e um coordenador a fim de viabilizar a colaboração de uma Associação Católica para a Promoção da Educação Popular.

Os "auxiliares voluntários" eram as mães de crianças e jovens da comunidade. Através de uma ampla e bem planejada campanha publicitária — e vários incentivos, incluindo "certificados, prêmios, descontos em algumas lojas e doações para custeio do ensino universitário" — foram recrutados aproximadamente mil jovens auxiliares voluntários, "cuidadosamente selecionados".

No relatório, observa-se que o trabalho nesse projeto "requeria um tipo especial de professor" para as unidades, uma vez que sua atenção precisava ser dirigida para as crianças, mães, auxiliares voluntários e comunidade.

(d) *Colômbia*. Nosso exemplo aqui (21) é específico quanto à questão do envolvimento materno e a educação:

... em algumas áreas, a educação das mães começa nos

primeiros estágios da gravidez. Estabelece-se um clima de confiança entre a mãe e a assistente social. Esta faz-lhe visitas regularmente e a orienta durante as diversas fases de crescimento do filho, a princípio quando ele ainda se encontra no útero, a seguir durante o parto e, posteriormente, nos primeiros cinco anos de vida.

Em outras regiões, experimentou-se um sistema diferente. As observações demonstraram que as mães não se achavam propensas a confiar seus filhos a jardins de infância, porque eram muito distantes e dispendiosos e suas atividades não correspondiam à cultura local. Estavam mais inclinadas a confiar os filhos a vizinhos, parentes mais idosos, etc. Como resultado, surgiram tipos de cooperativas: era o próprio grupo de mães, em equipes de seis, residindo se possível no mesmo quarteirão (embora apareça o problema quanto à confiança e amizade mútuas). Uma delas, selecionada pelo grupo, concorda em ficar em casa e receber os filhos das outras mães que se encontram fora, no trabalho (em fábricas, oficinas, serviços domésticos, etc.). As mães prestam ajuda financeira à mulher que cuida de suas crianças. A mãe escolhida deve dar algumas garantias quanto à sua personalidade e limpeza de sua casa. Frequenta um curso prático introdutório sobre desenvolvimento e instrução infantil, sendo submetida a exames de saúde regulares. Fica sob a supervisão sistemática de uma pedagoga, a qual certifica-se de que o grupo de crianças está progredindo satisfatoriamente, resolve quaisquer problemas, avalia o progresso e aumenta o nível de conhecimentos da mãe, familiarizando-a com as novas técnicas de liderança em atividades. Cada educadora, auxiliada pelo médico ou centro de saúde mais próximo, é responsável por várias mães.

(e) *Haiti*. Incluiu-se esse exemplo recente, de um único berçário localizado numa área rural não muito distante da capital (Port-au-Prince), que atende a 50 crianças de famílias pobres, devido à luz que projeta sobre os problemas da linguagem. Nas palavras do professor responsável (traduzidas por mim) aqui está a história:

O grande problema para mim tem sido o da linguagem. O missionário (patrocinadores batistas) desejava que o ensino fosse ministrado inteiramente em Creole. De minha parte, pretendia que fosse misto, porque as crianças deveriam frequentar a escola primária. De novembro a fevereiro, tudo era feito em Creole. Onde se poderia encontrar versos e canções em Creole, para essas crianças?

Algumas traduções de poesias foram feitas para nós. Mas, em fevereiro, o Conselho reconsiderou sua decisão e permitiu o ensino do francês, como língua estrangeira... Podemos afirmar que, a partir do momento em que o ensino foi ministrado em francês, realmente descobrimos nossas crianças. Poder-se-ia afirmar que o simples fato de dizer alguma coisa a elas e solicitar sua resposta em francês já era um estímulo. São muito mais francas, espontâneas. Imperceptivelmente, estamos ensinando-lhes francês, ao mesmo tempo em que adotamos o Creole como a linguagem principal para nossas conversas.

(f) *Trinidad e Tobago*. Já nos baseamos, mais de uma vez, nos artigos nacionais preparados para a UNESCO, sobre o papel das mães que trabalham na educação infantil e, num contexto diferente, sobre a experiência (na Malásia) da Fundação Bernard van Leer. Neste exemplo, as duas fontes são reunidas, ao citarmos, de um relatório sucinto apresentado no seminário realizado em 1977 (23), em Port of Spain, a afirmação do coordenador do programa pré-escolar SERVOL (Service Volunteer for All), iniciado em 1972, com assistência da Fundação Bernard van Leer:

... SERVOL decidiu experimentar um programa que pro-

movesse tanto a educação quanto o desenvolvimento, por um lado, e a consciência e engajamento comunitário, por outro. O veículo para esse programa comunitário integrado seria o projeto de escolas maternas.

Em setembro de 1974 teve início sua abordagem múltipla à educação e desenvolvimento comunitário. Enfatizava-se:

- (a) A criança do berçário.
- (b) O professor do berçário.
- (c) Pais e outros adultos.
- (d) Atitudes positivas referentes à saúde e nutrição.
- (e) Integração e estímulo da consciência comunitária.

Houve tentativas sistemáticas no sentido de conseguir a participação da comunidade, em todos os níveis. Levou-se em consideração, na elaboração dos programas e currículos para as crianças, os indivíduos, grupos, acontecimentos e situações de cada comunidade, sendo os programas de classe construídos em torno destes. Por exemplo, o carnaval, um dos temas curriculares, faz parte integrante da experiência da criança. Os músicos das bandas, que podem ser os pais, irmãos, tios e outros parentes, comparecem à sala de aula e exibem suas qualidades.

Os professores formam os elos vitais entre a comunidade e a escola, exercendo as funções de assistentes sociais, conselheiros e organizadores de assuntos comunitários. Vivem e trabalham nessas comunidades, e são incitados a conseguir informações a respeito dos antecedentes das crianças que educam.

A educação dos pais assume muitas formas, incluindo instruções sobre a disponibilidade e utilização dos serviços comunitários, programas de nutrição, de imunização e conhecimento do tipo de atividades a que seus filhos são induzidos.

Criou-se um centro de saúde na região, atendido por um pediatra que oferece seus serviços voluntariamente.

Sucessos e fracassos do projeto

Do lado negativo, pode-se arrolar as reações hostis iniciais por parte da comunidade. O desconhecimento das novas idéias originou o receio de que as crianças não estivessem sendo educadas de forma apropriada. Gradualmente, perceberam os resultados e concordaram. Entretanto, as Associações Pais/Professores não prosperaram em todas as comunidades. Uma escola teve de ser fechada, devido à franca hostilidade e falta de cooperação.

Do lado positivo, o vandalismo foi reduzido. Os centros comunitários, palcos de eventos sociais nos fins de semana, eram limpos antes do início das aulas, nas manhãs de segunda-feira. A comunidade ajuda na manutenção dos edifícios e fabricação de material didático, etc. A chave do sucesso é o estreito elo forjado entre os professores e aqueles poucos "de fora" que simpatizam com os habitantes da comunidade.

(g) *Cuba. Educação na Revolução* (24) é uma obra ilustrada, em língua inglesa, publicada em 1975 pelo Instituto Cubano del Libro, cujo texto é inteiramente extraído dos discursos proferidos pelo líder Fidel Castro, entre 1959 e 1973, e de seu livro *History will absolve me*. De dois discursos, o primeiro em 30 de janeiro de 1967, e o segundo em 12 de novembro de 1971, obtivemos algum conhecimento dos fundamentos sobre os quais foi desenvolvido o sistema cubano de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar:

A vida de cada criança será perfeitamente organizada, perfeitamente assistida. Irão para o berçário pela manhã — desde tenra idade — e retornarão a seus lares à noite. E quando chegarem à idade de freqüentarem o primeiro grau, toda a sua vida será organizada em torno da escola (p. 112).

O que, então, significa educar? Significa preparar o homem, desde o despertar de sua consciência, para o desempenho de seus deveres sociais mais elementares, produzir os bens materiais e espirituais de que a sociedade necessita, e produzi-los como uma obrigação idêntica às demais (p. 120-1).

A fonte mais freqüentemente citada (compreensivelmente) sobre informações detalhadas acerca dos cuidados e educação da primeira infância, em Cuba, é o livro (25) publicado em 1974 por um educador americano que residiu naquele país durante um ano (1968-69) e fez uma rápida visita de retorno em 1971. É inteiramente impossível fornecer aqui um resumo satisfatório de um livro com 60.000 palavras e 200 páginas — e nem constituiria solução satisfatória pedir a permissão formal do autor e editor para citarmos aqui vários trechos substanciais *literalmente*. Posso, portanto, apenas chamar a atenção dos interessados, enquanto eu mesmo indico algumas das características do sistema cubano ali descritas, que exemplificam várias estratégias e táticas apresentadas anteriormente neste livreto.

Dentre estas, em primeiro lugar, vem a adoção do que denominei modelo de "estrutura unitária" para provisão do serviço de cuidado e educação a todas as crianças. Nesse sentido, é muito importante ressaltar a característica, provavelmente única, de que essa abordagem unitária não envolve ministérios governamentais, isoladamente ou em combinação; todo o empreendimento foi confiado à Federação das Mulheres Cubanas — incluindo a direção do Instituto da Criança, responsável pela pesquisa científica e elevação dos padrões do serviço de atendimento e treinamento de pessoal em todo o país.

Esta última característica serviu para focalizar a atenção sobre o que para mim é um outro aspecto importante da abordagem cubana, desde o início: aceitou-se a necessidade de ampla dependência do pessoal para-profissional para seus centros de cuidado da criança. Não são chamados de professores, nem assim considerados; são "assistentes", e nos grandes centros, característicos das áreas urbanas, com capacidade para 120-150 crianças, a proporção é de aproximadamente vinte assistentes para um professor plenamente qualificado. Todos os assistentes (por volta de 1974) recebiam treinamento em serviço e, naquela data, os recrutados possuíam um nível mínimo de educação formal de oito anos. Sua seleção estava — e provavelmente ainda está — baseada mais decisivamente em sua vocação aparente para o trabalho, em termos de qualidades pessoais e real interesse em trabalhar com crianças muito novas.

Outras idéias potencialmente úteis

Como foi mencionado na parte introdutória, encontrei alguns exemplos de prática atual em países situados na estrutura "européia" do cuidado e educação da criança pequena que podem ser valiosos em outros cenários culturais. São agora relacionados, nesta seção final, alguns de forma extremamente sucinta, e outros mais extensamente.

Nova Zelândia. O cuidado e educação da criança pequena nesse país são caracteristicamente proporcionados mais em regime parcial do que em período integral, e têm maior dependência do engajamento voluntário (principalmente de mães) do que habitualmente. Estão, também, amplamente disseminados nas áreas rurais, algumas das quais escassamente povoadas. Uma

característica valiosa da provisão existente tem sido os trabalhadores de campo itinerantes — consultores qualificados e experientes do Ministério da Educação —, e nos últimos anos tornaram-se mais freqüentes e insistentes as solicitações no sentido de ampliar esse contingente humano.

Hungria. O que se segue foi retirado da contribuição desse país (27) aos estudos da UNESCO sobre as mães que trabalham e seu papel na educação da primeira infância:

Dando seqüência a experimentos preliminares, introduzimos gradualmente (desde 1974) nas instituições educacionais da Hungria (escolas primárias e secundárias) a matéria "Treinamento para a Vida Familiar". Na verdade, não se trata de um tema isolado do currículo, porém uma conversação e debate orientados, cujos tópicos são centralizados. O temário consiste em: vida sexual saudável; higiene sexual e biologia; problemas morais e sociais do amor e da escolha do companheiro; interpretação moderna dos contatos e papéis familiares; economia doméstica moderna. Os técnicos em medicina, tais como clínicos gerais, pediatras e ginecologistas dão grande assistência a esse trabalho. Além disso, os professores podem buscar o concurso de psicólogos e sociólogos. Frequentemente, o incentivo provém das Associações de Pais, que trabalham para induzir os progenitores a aceitar integralmente essa instrução escolar, com vistas a uma estável vida familiar.

Os jovens, de modo geral, acolhem bem a oportunidade de manter conversações dirigidas sobre temas desse tipo e ficam satisfeitos com o fato de receberem informações adicionais. A maioria dos pais também concorda quanto à necessidade de educação sexual. Entretanto, há restrições e uma certa dose de franca ansiedade nesse contexto.

O problema é um pouco diferente para os pedagogos. Anteriormente, essa problemática não fazia parte do treinamento de professores. O conhecimento necessário para ministrar esse tipo de aula somente agora está sendo incorporado ao currículo das faculdades de educação. Portanto, no momento, a metodologia para essas aulas é ensinada aos professores em vários cursos e formas diversas de treinamento adicional, e publicam-se vários tipos de textos com a finalidade de preparar os professores para ministrar aulas sobre vida familiar.

Finlândia. No texto principal, afirmo que as informações mais recentes a respeito da evolução da política de treinamento de pessoal, regulada pelo Child Care Act, seriam encontradas neste Apêndice. Em setembro de 1978, as propostas atualmente apresentadas ao "comitê cultural" dos Ministros de Estado (incluindo dois comitês, um da Educação, e outro dos Assuntos Sociais) são as seguintes:

Deveria haver duas categorias de pessoal para creches — professores pré-primários e assistentes. Ambas seriam responsáveis pelo planejamento e implementação do cuidado e educação. Os assistentes receberiam treinamento (2 anos) nos Institutos de Instrução para professores pré-primários, a partir de um nível básico de educação secundária completa (abrangente). Os candidatos que (a) tenham concluído o curso de terceiro grau e estejam matriculados na universidade, ou (b) já obtiveram o certificado de "assistente" seriam escolhidos para o curso de professores do pré-primário, com a duração de 2 anos (atualmente), ministrado numa faculdade de educação ou num departamento de Educação de universidade. Recomenda-se, também, que esse curso de dois anos seja ampliado para três. Professores qualificados do ensino pré-primário estariam habilitados a continuar os estudos para obtenção de um grau universitário básico, com um ano de remissão, caso o desejarem.

Estados Unidos. Chamamos a atenção para a espé-

cie de raciocínio absolutamente *básico, fundamentado*, exposto no capítulo 11 da referência (28). Relaciona-se inteiramente com a idéia de desenvolver um "projeto de equipamento" entre comunidades onde há grande ocorrência de analfabetos ou semi-alfabetizados e onde houve esforços para iniciar um programa pré-escolar cooperativo.

Reino Unido. Duas estudantes adultas, uma do Camerum de língua inglesa e a outra da Nigéria, trabalhando em Zâmbia, que freqüentaram durante um ano o Curso de Desenvolvimento da Criança, na Universidade de Londres, viram possibilidades em seus contatos com o que é conhecido em Londres como "The One O'Clock Clubs". Trata-se de grupos para menores de cinco anos, acompanhados por suas mães, localizados em parques públicos, franqueados de 13:00 a 16:30 horas em todos os dias da semana. São gratuitos e o financiamento para as salas de jogos, equipamento e pessoal (líder de jogos e dois assistentes) é efetuado pelas autoridades municipais, com recursos públicos.

As estudantes, agora, retornaram para o Camerum e Zâmbia, respectivamente, sendo que a última está trabalhando em período integral para o conselho municipal da capital (Lusaka) e como consultora para a Associação de Pré-Escolas de Zâmbia (29).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. *The role of working mothers in early childhood education: a study in India.* Paris, UNESCO, 13.5.1977 (ref. ED-77/WS/49), p. 58-9.
2. *A consolidated report of orientation workshop for mukhya sevikas of ICDS Scheme, May-October 1977.* Nova Delhi, Nat. Inst. of Public Co-operation and Child Development, January 1978, p. 16.
3. IREDALE, ROGER. "Pre-school education in South India". In *Comparative education*, 11 (3), 1975, p. 234.
4. MAHADEVAN, MEERA. "Face to face with poverty: the mobile crèches in India. In *Prospects*, 7 (4), p. 570-580, 1977.
5. ARIYARATNE, A.T. "A people's movement for self-reliance in Sri Lanka". In *Assignment children*, 39, p. 78, 1977.
6. *Children in Asia 1977.* Bangkok, UN Children's Fund Regional Office, p. 96, setembro de 1977.
7. *Ibid.*, p. 132.
8. *The compensatory education project.* Malaysian Case Study I, First Eastern Hemisphere Seminar on Early Childhood Education, março de 1977, Kuala Lumpur, Curriculum Development Centre (ref. MalSem/PR/13).

9. BOGUSLAWSKI, DOROTHY BEERS. Day care: an old idea, a new meaning". In *The neglected years*. New York, UN Children's Fund., p. 81, 1973.
10. *The rôle of working mothers in early childhood education; Nigeria, 1977*. Paris, UNESCO, 10.2.1978 (ref. ED-78/WS/3), p. 46 e 49.
11. Comunicação pessoal de Mrs. I. Bright, Diretora Executiva, National Council of Women's Societies, P.O. Box 3063, Lagos, Nigéria.
12. International Children's Centre. *The child from birth to 6 years old*. Paris, UNESCO, ref. ED-77/WS/37, p. 44.
13. *Programme development in Eastern Africa*. New York, UN Children's Fund, 24.1.1977, (ref. E/ICEF/L 1360), p. 22.
14. *The role of working mothers in early childhood education: Arab Republic of Egypt 1977*. Paris, UNESCO, 31.1.1978 (ref. ED-77/WS/152), p. 29.
15. Vide fonte (9) acima.
16. *La educación pre-escolar en America Latina*. CIDE Resúmenes Analíticos en Educación, 373, 1974.
17. SALAZAR, JUANA CONSUELO IBAÑEZ. "Non-formal education programmes for children and parents in Peru". In: *Prospects*, 7 (4), p. 549-446, 1977.
18. Comunicação pessoal da Sra. Anunciación Mazzella de Bevilacqua, Presidente do Comitê Uruguaio da OMEP, Canelones 2388 (P2), Montevideú, Uruguai.
19. DE SILVA, MILAGROS e DE VILORIA, CARMEN. "Consideraciones médicas y psicologicas en niños de 5 y 6 años de seis guarderías infantiles". In: *International Journal of early childhood education*, 7 (1), p. 124-131, 1975.
20. "Proyecto para dar impulso a la educación pre-escolar en Venezuela". In: *Educación* (Caracas), 152, p. 113-120, 1974.
21. Vide fonte (12) acima.
22. ST CÔME, MARIE HÉLÈNE. "Une expérience positive en milieu rural". In: *L'enfant Haïtien, ses problèmes, ses possibilités*. Port-au-Prince, Comité National Haïtien de l'OMEP, p. 154-158, 1977.
23. *The rôle of working mothers in early childhood education: Trinidad and Tobago 1977*. Paris, UNESCO, 10.2.1978 (ref. ED-78/WS/4), p. 50.
24. *Education in revolution*. Havana, Instituto Cubano del Libro, 1975.
25. LEINER, MARVIN (com UBELL, ROBERT). *Children are the revolution*. New York, Viking Press, 1974.
26. MCDONALD, GERALDINE. *Maoori mothers and pre-school education*. Wellington, N.Z., Council for Educational Research, p. 181, 1973.
27. *The rôle of working mothers in early childhood education: Hungarian People's Republic 1976*. Paris, UNESCO, 26.4.1977 (ref. ED-77/WS/35), p. 57.
28. GREENBERG, POLLY. *The devil has slippery shoes*. Londres, Macmillan, 1969.