

As crianças populares urbanas vivendo as transições, continuidades e rupturas dos projetos da Modernidade e da Pós-Modernidade

Lower-class urban children experiencing the transitions, continuities and ruptures of Modernity and Post-Modernity projects

*Taciana Camera Segat**

Resumo

Este texto é parte de meu trabalho de doutorado, que tem como foco investigar os percursos pelos quais passa a vida das crianças de uma vila popular urbana de Porto Alegre, seu modo de ser e de estar no presente, e os intercursos/relações com a instituição de educação infantil criada para esta infância. Neste caso, as instituições educativas destinadas a atender essa infância são as creches comunitárias, instituições privadas que se estabelecem não como uma opção às escolas de educação infantil públicas, mas, sim, como uma alternativa à sua inexistência. Discutir quais elementos podem dar cor, sabor, perfume, ordenar ou desordenar a vida de pequenos seres humanos não é tarefa que se possa cumprir isolada de uma discussão mais ampla. Por esse motivo, o texto que segue apresenta brevemente as principais idéias dos projetos de Modernidade e de Pós-Modernidade, buscando fazer aproximações entre esses e a realidade do contexto e da vida das crianças populares e das instituições escolares destinadas a atendê-las.

Palavras-chave: Educação infantil. Creches comunitárias. Infância popular urbana.

* Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Parece claro que nas últimas décadas temos vivido perturbados pela sensação coletiva de crise da cultura moderna, uma vez que a crença no modelo de racionalidade moderna é abalada por novas exigências de pensamentos plurais, em que não há mais espaço para universalidades, oposições binárias e realidades isoladas.

Diante do enfraquecimento da racionalidade moderna, cujo motivador é o intitulado “pensamento pós-moderno”, Pérez Gómez (2001) sinaliza para a necessidade de compreendermos e analisarmos a complexidade e pluralidade da ideologia e do pensamento pós-moderno como ponto estratégico para entendermos os “influxos culturais” que envolvem a vida em seu sentido amplo.

Neste artigo pretendo destacar o pensamento de alguns autores que considero importantes para um entendimento inicial da discussão que envolve o moderno e o pós-moderno. Entretanto, é possível que se sinta um pouco de estranheza ao se propor discutir como a infância e a criança popular urbana constroem o seu modo de ser e estar no mundo abarcando a discussão do projeto da Modernidade e do projeto da Pós-Modernidade. Essa estranheza se deve ao fato de não ser comum encontrarmos obras que tratam dos dois temas simultaneamente; em geral, os teóricos que se ocupam da discussão dos dois projetos tendem a não contemplar, ou a ignorar, a infância e suas instituições em suas discussões.

Trato, inicialmente, do projeto da Modernidade, seus entendimen-

tos e implicações; a seguir, discuto o projeto da Pós-Modernidade como um desafio ao pensamento moderno e iluminista e, por fim, procuro fazer uma aproximação entre os dois projetos e a construção de vida e das infâncias das crianças de uma vila popular urbana de Porto Alegre. As relações estabelecidas nesta última parte são possibilitadas pelo estudo exploratório desenvolvido durante dois anos e dois meses nessa comunidade.

O projeto da Modernidade

A Modernidade é, ao mesmo tempo, um momento histórico e um projeto que demandou grande esforço dos intelectuais pensadores do iluminismo para efetuar o desenvolvimento de uma ciência objetiva, que contivesse uma lei universal. Santos (2005) define o período histórico do projeto sociocultural da Modernidade constituindo-se entre o século XVI e finais do século XVIII. Dahlberg (2003, p. 33) acrescenta que o projeto da Modernidade “atingiu sua maturidade como um projeto cultural no desenvolvimento do Iluminismo, no século XVIII, e como uma forma de vida socialmente consumada com o desenvolvimento da sociedade industrial”.

A característica que melhor define a Modernidade, de acordo com Pérez Gómez (2001, p. 23), é a aposta no “império da razão, como um instrumento privilegiado nas mãos do ser humano que lhe permite ordenar a atividade científica e técnica”. Essa

convicção obstinada no império da razão conduziu à busca e à crença num modelo ideal e exclusivo de bem, de verdade e de beleza, o que resultou no estabelecimento e privilégio de uma forma particular de civilização.

Essencial à Modernidade tem sido uma percepção de mundo como ordenado e conhecível, da história como linear e progressiva e do indivíduo como centrado e estável, para o qual existe um modelo de desenvolvimento e comportamento definido. Nessa perspectiva, ser um indivíduo “totalmente realizado é ser maduro e adulto, independente e autônomo, livre e auto-suficiente, e, acima de tudo, racional, um indivíduo cujas qualidades servem todas à razão”, a qual potencializaria aos indivíduos conquistarem a liberdade social, política e cultural (DAHLBERG, 2003, p. 34).

Apesar da ambição e do otimismo do iluminismo na razão humana e no seu projeto de liberdade e felicidade, este tem sofrido permanentes ataques desde o século XIX. No entanto, são os terríveis fatos¹ ocorridos no século XX que acentuam a crise do “enorme transatlântico dos sonhos modernos” (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Essa calamitosa história, contada por alguns e vivida por outros, levou, e ainda leva, vários teóricos a questionarem os fundamentos racionais da Modernidade e sua fé numa verdade confiável, de valor neutro. Entre esses teóricos, Dahlberg (2003) destaca Theodoro Adorno e Max Horkheimer, fundadores da Escola de Frankfurt e da teoria crítica, que questionaram

em sua obra *Dialectic of Enlightenment* “por que a humanidade, em vez de entrar em uma condição realmente humana, está mergulhando em um novo tipo de barbarismo”.

No centro dessa discussão está a denúncia da ausência de reflexão e de entendimento teórico que a acompanha. Assim, a Modernidade passa a viver um processo de depreciação e perda de reputação, resultando no enfraquecimento de sua capacidade teórica e da aptidão de responder aos problemas contemporâneos. Fertiliza-se, dessa forma, o terreno para a crise e o descrédito nos princípios que a sustentavam.

Subjacente ao crescente descrédito que abarca a Modernidade e seus propósitos está a verificação da sua incapacidade de compreender e acomodar a contingência humana, a diversidade e a complexidade. Dessa forma, a crença na razão, as certezas, a coerência, a continuidade começam a esmorecer; a sociedade passa a aceitar a descontinuidade, a diversidade, a incerteza e o conflito como constituidores da vida cotidiana. Isso não significa que tenhamos abandonado o projeto da Modernidade e aderido ao da Pós-Modernidade; revela, sim, a relação contraditória entre os dois projetos.

Diante desse quadro, é importante não desconsiderar as contribuições e influências do iluminismo e da razão instrumental para a sociedade contemporânea, uma vez que nem tudo é moderno nem pós-moderno. A respeito, Santos diz que “a relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória [...], é uma situa-

ção de *transição* em que há momentos de *ruptura* e momentos de *continuidade*” (2005, p. 103).

Outra forma de ponderar a relação entre Modernidade e Pós-Modernidade nos é oferecida por Pérez Gómez (2001, p. 23), quando menciona que a denominação “pós-moderno”, de maneira intencional, parece ressaltar o prefixo “pós”, levando-nos fatalmente ao substantivo “modernidade”. Mesmo que a tentativa seja de negar ou superar, o designado como “modernidade” continua sendo o centro fundamental de discussão e atenção e estará, portanto, “em estreita relação com a definição que se faz desta época da humanidade em que se começa a caracterizar a pós-modernidade”.

Projeto da Pós-Modernidade

Em contraposição às pretensões modernas, a Pós-Modernidade “despe-se” dos grandes princípios e das certezas absolutas para inaugurar um novo modo de entender e viver o presente. Neste novo modo de estar no mundo é privilegiada a aceitação da pluralidade, da indeterminação, da descontinuidade e da tolerância para que os seres humanos possam percorrer novos caminhos e vivenciar novas experiências.

O disseminado pensamento pós-moderno traz consigo conceitos ainda um tanto delicados e emergentes, como a complexidade e a diversidade, enfatizando um discurso polissêmico

que privilegia o efêmero, o fragmentado, o caos da vida contemporânea e a descontinuidade.

A partir de meados da década de 1960, o projeto de Pós-Modernidade fica mais forte e apresenta-se como um desafio à Modernidade e ao iluminismo. Numa composição mais aberta, a Modernidade e seus princípios entram em declínio também como consequência de sua forma de se relacionar com o desenvolvimento no capitalismo. Santos (2005, p. 102) menciona que o poderio do capitalismo produziu duas consequências: “Por um lado, esgotou o projeto da modernidade, por outro lado, fê-lo de tal modo que se alimenta deste esgotamento e se perpetua nele.”

A Pós-Modernidade difunde a essência híbrida da vida humana, de um mundo onde os opostos não se repelem, de um mundo onde há unidade na diversidade e diversidade na unidade (MORIN, 2003), de um mundo onde não há realidade ou conhecimento absoluto.

Para a perspectiva pós-moderna, “não há entendimento universal que exista fora da história ou da sociedade que possa proporcionar bases para a verdade, para o conhecimento e para a ética [...]. O mundo e nosso conhecimento dele são vistos como socialmente construídos” (DAHLBERG, 2003, p. 39).

Nessa direção, Santos (2005) diz que o principal diferencial entre a Modernidade e a Pós-Modernidade é que, para esta última, as necessidades não são inferências de um exercício filosófico, por mais exaustivo que este possa

ser, mas da imaginação social e estética produzida no cotidiano das vivências coletivas e individuais.

Por essas razões, os pensadores contemporâneos pararam de buscar verdades absolutas e passaram a tentar compreender os significados das coisas da vida, que numa perspectiva pós-moderna são entendidas como locais, específicas do contexto e socialmente construídas. Nessa perspectiva, o mundo e o conhecimento são sempre construídos com base num ponto de vista particular, submerso nas vivências sociais produzidas pelo próprio sujeito.

Entretanto, ainda que o pensamento pós-moderno não possa ser visto como um corpo uno, é possível destacar “uma complexa constelação de peculiaridades” que o definem. Assim, apresentarei brevemente os três principais temas apontados e discutidos por Pérez Gómez (2001, p. 26-29) e por Dahlberg (2003, p. 39-41).

a) *Perda de fé no progresso*

Detecta-se como um dos primeiros sintomas do pensamento pós-moderno. Alcança seu ápice quando surge a necessidade de submeter a exame a compreensão moderna de história como aquela linear, ilimitada, cumulativa e padronizada para toda a humanidade. A perda da fé no progresso ou no modelo de progresso construído pela Modernidade constitui-se como detonador da incredibilidade nas “grandes narrativas”.

Dahlberg, apoiando-se em Lyotard (1984), comenta sobre as “grandes narrativas”:

Lyotard fala de “metanarrativas” ou “grandes narrativas”, teorias históricas e filosóficas abrangentes do progresso universal e da perfectibilidade produzida dentro do Projeto da Modernidade, como o marxismo, o liberalismo ou a ideologia do progresso, através da modernização ou da industrialização [...]. A todo destino humano e a todo acontecimento foi atribuído significado por meio dessas grandes narrativas [...] (DAHLBERG, 2003, p. 39).

Entretanto, chegou um momento em que as grandes narrativas deixaram de ter sentido, pois a mutável realidade social impele-nos a perceber as construções sociais como relativas e contextualizadas, dando espaço, assim, às “pequenas narrativas”, que se estabeleceram como formas de conhecimento local, que é próprio ao microcorpo social no qual a narrativa se desenvolve.

b) *Crise de legitimação*

Esvaziada a eloquência das grandes narrativas, a racionalidade começa a ter seu fundamento reexaminado, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento como verdade objetiva e às certezas moral e científica.

A perda de fé no progresso e a dissolução da crença na racionalidade levam o ser humano a ter de aprender a viver a incerteza, a desenvolver uma “ética pessoal” como característica da “política de vida”, ética esta que por muitas vezes se transforma na “ética do vale-tudo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 27).

Se não há uma forma ótima, racionalmente fundada, de ser no mundo, qualquer configuração cultural ou qualquer modo de ser individual ou

coletivo pode reivindicar sua legitimidade. Encontramo-nos diante do abismo de afirmar que vale-tudo pelo mero fato de existir, frente à dificuldade de encontrar critérios de discernimento e contraste, entre o respeito à diversidade e a afirmação do relativismo, da incomensurabilidade de culturas e comportamentos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 28).

O grande desafio a ser enfrentado é o amálgama de fronteiras e de papéis, o qual tem por consequência um limiar nebuloso entre os limites do bem e do mal, do certo e do errado. É certo que o próprio pensamento pós-moderno problematiza a idéia de opostos binários como bem e mal, certo e errado: O ser humano social, político e econômico precisa fazer opções na sua cotidianidade em sociedade, pois neste momento precisa optar por esta ou por aquela ação, ou, dizendo de outra maneira, pela honestidade ou pelo cinismo, pela honra ou pela desonra, e assim por diante. Vivemos num mundo onde os valores não encontram terra firme para se arraigar (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 27).

c) *Crise de representação*

Uma vez esgotada a fé nas grandes narrativas, no fundamento da racionalidade, no progresso, nas possibilidades de desenvolvimento pleno da sociedade humana, as únicas convicções que restam são a crença na incerteza, no pluralismo, na realidade híbrida e efêmera, na transitoriedade do conhecimento.

É justamente nessas incertezas que se instala a crise da representação, pois não há mais convicção sobre

o que seria uma representação apropriada da realidade social ou da realidade objetiva. O fato é que não se sabe como produzir uma verdade sobre a realidade, porque não se acredita que esta verdade exista.

Um possível encaminhamento para essa questão é oferecido por Dahlberg (2003, p. 40), quando diz que, do ponto de vista do pensamento pós-moderno, “não há realidade isolada, apenas muitas realidades em perspectiva, então a construção substitui a representação”. Assim, é fundamental a asserção da justaposição de culturas, do multiculturalismo, da tolerância e da argumentação teórica do outro.

É importante que não se entendam os temas do pensamento pós-moderno como excludores do pensamento da Modernidade iluminista, pois não se tenciona apontar um ou outro como melhor explicitador de verdades, mas, sim, discuti-los para que sejam mais bem compreendidos. Ambos são momentos históricos, contendo em si rupturas e continuidades; portanto, seria contraditório reduzir os limites da discussão a um “ou” outro. Assim, parece mais produtiva a opção por “ambos”.

Transição, ruptura e continuidade: crianças populares urbanas, seu modo de ser e estar no mundo

Para autores como Pérez Gómez (2001) e Bauman (1998 e 2001), a

Pós-Modernidade inverte as feições valorativas da Modernidade, preferindo, por exemplo, o conhecimento local às metanarrativas, a singularidade à universalidade, o plural ao singular, a diversidade ao consenso, o multiculturalismo à cultura única, o local ao global, e assim por diante.

Entretanto, ainda que os citados projetos constituam-se de pensamentos tão distintos, Dahlberg (2003) afirma que seria um erro concluir por uma ruptura ou uma completa oposição entre o pensamento moderno e o pensamento pós-moderno. A problemática que abarca essa discussão é muito mais complexa, pois, mesmo que alguns hoje neguem o discurso modernista, fomos criados sob sua influência, o que nos fez arraigar um pouco do que somos nessa forma de compreensão do mundo. Um exemplo disso é o entendimento que se tem até hoje de educação como preparatória para o mundo do trabalho, como compensatória, como disciplinadora, como detentora de conhecimentos predefinidos a serem ensinados, entre várias outras coisas que poderíamos mencionar.

Por esses motivos, é incoerente pensar em tempos pós-modernos apenas como recusa ou ruptura com as condições e proposições do pensamento moderno, como se não houvesse problemas em comum e possibilidades de continuidade.

Nesse contexto, torna-se possível entender que a concepção de escola de educação infantil, sobretudo a destinada a atender crianças populares, está imersa ainda num entendimen-

to de educação modernista, pois, em geral, acredita-se nessas instituições como neutras, como “ensinadoras” de um conhecimento de valor também neutro, universal e construído cientificamente. Por mais que se tente inovar nas formas metodológicas, buscando extrair os temas que se transformarão em conteúdo da realidade da criança, os conhecimentos ensinados a partir desses temas, com raras exceções, não são fruto de uma construção colaborativa entre os sujeitos da educação, mas uma transmissão de conhecimentos que já estão “prontos” *a priori*.

Entretanto, na perspectiva pós-moderna, jamais poderá existir um conhecimento educacional que rejeite a sujeição do contexto. Dessa forma, o conhecimento produzido por meio de métodos científicos que pretendam a universalidade é visto com desconfiança pelos pós-modernos.

A primeira infância e as instituições pensadas para ela são construídas socialmente com base em tradições, em regras ou convenções preestabelecidas, em diálogos, em encontros entre diferentes, vivências, de opções feitas pelos sujeitos. Por isso, nessa construção não se faz uma opção pelo moderno ou pelo pós-moderno como se ambos não estivessem simultaneamente influenciando sobre a realidade social e escolar, mesmo porque essa discussão teórica não costuma gerar controvérsia ou polêmica no interior de uma instituição de educação infantil popular. Nessas instituições os projetos da modernidade e da pós-modernidade são apenas vividos nas

rotinas cotidianas e nas influências diretas que exercem sobre a vida e o modo de estar no mundo das crianças e das educadoras, sem que sejam entendidos ou percebidos como projetos históricos e teóricos.

Como já pode ser percebido, este texto não tem a pretensão de responder à questão sobre se vivemos na Modernidade ou na Pós-Modernidade, até porque acredito que os dois projetos fazem parte do presente imediato. O que penso ser indispensável é a compreensão de ambos os projetos, uma vez que influenciam nas construções presentes do modo de vida das crianças populares.

Entretanto, é interessante observar a postura de alguns autores que tentam provar que vivemos em tempos pós-modernos, nos quais, supostamente, não existiriam verdades absolutas. Todavia, contraditoriamente, tentam impor que a pós-modernidade é uma verdade.

O certo é que temos escolhas a fazer, sem, no entanto, desconsiderar as contradições, as ambigüidades e a complexidade que envolve os temas da vida cotidiana, aparentemente simples, mas que algumas vezes se apresentam como evidências ocultas, pois, ao mesmo tempo em que se esclarece algo, esconde-se algo. São essas evidências ocultas ou veladas que envolvem a vida e o modo de ser e estar no presente das crianças populares urbanas, condição essa ainda pouco discutida e compreendida.

Entendo por “modo de ser e estar no mundo” a maneira ou forma parti-

cular de agir, de tornar-se ou de existir num dado momento e espaço, ou, ainda, como a expressão daquilo que é real, ou seja, a natureza íntima de uma pessoa ou comunidade. Por conseguinte, é importante que ocorra um movimento no sentido de se buscar compreender as inter-relações entre a forma de ser e estar no mundo dessas crianças populares e a instituição de educação infantil criada para atendê-la, neste caso a creche comunitária.

A infância de que trato, como afirma Miguel Arroyo (2004) foi reduzida a “pequenos caquinhos”. É a infância de pequenos seres humanos que pedem nos sinais (semáforos), que mendigam esmolas, que lutam pela vida mais imediata, ou seja, pela própria sobrevivência. É essa a infância das vilas populares urbanas e é essa a infância que chega às escolas de educação infantil comunitárias, sobretudo à escola onde desenvolvo minha pesquisa.

Como observa Sarlo (1997, p. 39), “a infância já não proporciona uma base adequada para as ilusões de felicidade” como em outros tempos, quando era o recanto da inocência, da docilidade, do pequeno ser que inspirava cuidados, proteção e amor. Quando hoje o alimento do dia-a-dia das crianças das camadas populares são os conflitos, complicações, frustrações e complexidade, é necessário que se estabeleça uma crise na forma de ver e pensar a(s) infância(s) carente(s) para que haja a promoção da ruptura dos processos de neutralidade e de padronização.

É preciso que se abandone aquela visão romântica e ingênua – ou mal-

vada – do mundo da infância como perfeito, regular e harmonioso, pois esse tipo de entendimento conduz ao afastamento da compreensão real dos elementos que constituem a vida desses pequenos seres humanos.

De uma perspectiva pós-moderna, deixa-se de acreditar que possa existir “algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’”, como alguma coisa que possa ser definida com exatidão. Em vez disso, entende-se que existem diferentes crianças e diferentes infâncias, construídas “por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’” (DAHLBERG, 2003, p. 63).

Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância, pode determinar as instituições que proporcionamos a elas e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições (DAHLBERG, 2003, p. 63-64).

Mesmo que Dahlberg (2003) afirme que se podem escolher os entendimentos e visões construídos sobre a criança e a infância, nossas opções não estão livres de influências históricas preconceituosas e distorcidas, que facilitam que se “fabrique” um retrato da criança e da infância descolado de sua sociedade cultural específica, por não examinar convenientemente as relações sociais e afetivas da comunidade onde esses pequenos estão inseridos.

Nessa perspectiva, o desafio imposto às instituições que trabalham com a criança pequena é a superação

de uma longa história higienista e assistencialista, voltada especialmente ao auxílio da população de crianças economicamente desfavorecidas. Todavia, o fracasso diante desse desafio tem tido principalmente duas consequências, quais sejam: contextos educacionais que se diferenciam de acordo com a origem social da população atendida e a perpetuação de propostas educacionais que oscilam entre cuidar e educar, apresentando dificuldades em integrar as duas funções.

Esse tipo de compreensão educacional, em alguns casos, impossibilita e, em outros, obstaculiza que a criança construa e fortaleça sua rede de significações e de compreensão da realidade. E, mais grave ainda, não traz como preocupação em suas propostas educacionais a construção dos sentimentos pessoais dos pequenos e a forma como estes estão se percebendo e se constituindo como sujeitos.

Pensando mais especificamente nas crianças populares urbanas, algumas coisas parecem irredutíveis, como, por exemplo, “a desigualdade no acesso aos bens simbólicos”. No município de Porto Alegre as escolas de educação infantil criadas para esta infância são, em sua maioria, escolas comunitárias, das quais algumas são conveniadas com a Prefeitura Municipal. Essas instituições trazem, desde seu nascedouro, contradições preocupantes, passando, na maioria das vezes, a se constituírem em locais educativos precários, tanto na estrutura física quanto no atendimento (SARLO, 1997). Mesmo estando rondadas pelo fantasma do descrédito,

as escolas infantis comunitárias continuam sendo procuradas pelas camadas populares, que buscam nessas instituições instrumentos culturais que passam a fazer parte de seus perfis, formando uma base para ascender a novas dimensões culturais.

Talvez seja interessante esclarecer um pouco o que são as escolas de educação infantil comunitárias. As escolas comunitárias são, em sua maioria, formas alternativas que as camadas populares encontram para sanar suas necessidades com a educação de seus filhos. Essas escolas geralmente são dirigidas pela associação de moradores da comunidade, cujo presidente, na função de diretor escolar, decide sobre a contratação de funcionários e de educadores, bem como sobre outras tantas questões que normalmente são deliberadas pela chefia técnico-pedagógica de uma instituição educacional. Tavares (1993) refere-se a essas escolas como “respostas oficiais” às insatisfações das camadas populares.

Hoje mais de vinte anos decorridos de sua criação em todo Brasil, enquanto “proposta/resposta” não-oficial à ausência da escola pública para todos, as escolas comunitárias vêm se consolidando no cenário educacional. Deixam de ser, portanto, apenas uma “alternativa popular” à ausência da escola oficial, mas, sobretudo, dada a sua crescente institucionalização, transformam-se em alternativas do próprio Estado, isto é, “resposta oficial” para as demandas educativas das classes populares no país (TAVARES, 1993, p. 161).

É interessante observar que Tavares escreveu esse texto há treze anos.

Assim, não são vinte anos, mas mais de trinta anos da criação das escolas comunitárias, entre as quais as escolas de educação infantil. Passado todo este tempo, restam ainda muitas dúvidas, mas uma coisa parece clara: esta “resposta oficial” não é uma resposta provisória como alguns julgavam ser.

A transformação da alternativa provisória de escola em solução permanentemente atualmente ganha relevo quando se propõe a expansão do número de creches comunitárias para a melhoria da educação da primeira infância, solução comumente proposta em períodos eleitorais.

É do conhecimento de todos que as creches comunitárias são instituições privadas, gerenciadas, como já mencionado, pela associação de moradores do bairro. Apenas algumas recebem ajuda do poder público por cumprirem com algumas exigências do contrato de conveniamento. Quando conveniadas, as creches passam a pertencer ao terceiro setor (público não estatal).

Para compreender melhor esse processo é necessário fazer algumas aproximações com a história das creches comunitárias no Brasil, a fim de entender seu movimento no cenário educacional atual.

O movimento pela criação das creches comunitárias iniciou-se ao final da década de 1970, com a ascensão dos movimentos populares, quando grupos de mulheres de periferia viram nessas instituições uma forma de fortalecimento do trabalho comunitário e um meio concreto para sanar a demanda das mães trabalhadoras por um lugar que

se responsabilizasse pela guarda de seus filhos para que pudessem trabalhar.

Como as comunidades populares não tinham condições econômicas para a manutenção das instituições, passaram a recorrer a convênios, o que em muitas comunidades criou certa acomodação quanto à resolução dos problemas financeiros, tendo um resultado às avessas, ou melhor, desmobilizando a comunidade (ARROYO; DAYRELL, 1986).

Inicialmente, a maior parte das creches comunitárias recebia auxílio financeiro da Legião Brasileira de Assistência (LBA), mas, com a extinção desta no governo Collor de Melo (1990/1992), algumas creches comunitárias ficaram financeiramente desamparadas; outras tiveram de fechar as portas. Nesse momento é que surgiu a parceria público/privado no atendimento educacional a crianças menores de seis anos. No município de Porto Alegre, Susin (2004) menciona que, para a implementação desse convênio, foram organizados encontros entre os cidadãos civis e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Os princípios e parâmetros criados a partir destas discussões compõem documento emitido pelo CMDCA [Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente], a Resolução 030/93, que estabelece normas básicas para a celebração dos convênios. Nesta Resolução, a creche é definida enquanto espaço de direitos específicos da criança de zero a seis anos, direito a ser assegurado através de políticas públicas que garantam o atendimento integral

da criança, sem descuidar do seu caráter educacional e político, devendo contemplar melhorias qualitativas no trabalho realizado pelas creches (SUSIN, 2004, p. 8).

O convênio com as creches tem como compromisso repassar mensalmente à entidade mantenedora – no caso das creches comunitárias a mantenedora é a própria associação de moradores – um determinado valor, relacionado ao número de crianças atendidas, usando como base de cálculo o custo/grupo de crianças atendidas, não o custo/aluno.

É importante mencionar ainda, em relação ao convênio, que este cria imediatamente uma estrutura de interferência direta do Estado na autonomia das instituições, pois, por meio das exigências burocráticas, obriga que o trabalho seja orientado por um “modelo estrutural imposto, além de transferir para a população da periferia grande parte do ônus da assistência que o próprio Estado deveria assumir” (ARROYO; DAYRELL, 1986, p. 70).

Infelizmente, mesmo tendo a instituição de se submeter a minuciosa prestação de contas e a precárias condições de trabalho, na maioria dos casos o valor do convênio mal cobre as despesas com os salários dos funcionários. Quisera fosse possível aproximar-se ao padrão de qualidade e de equipamentos exigidos das escolas de educação infantil particulares. O que se vê na maioria das escolas de educação infantil comunitárias é um funcionamento mantido com poucos recursos do Estado (quando esses

existem), utilizando educadores leigos, com projetos pedagógicos débeis e inconsistentes.

Entretanto, é nessa precariedade que vem se dando o que alguns chamam de “democratização da educação infantil”, expressa, na verdade, no crescimento vertiginoso das creches comunitárias, que se constituem como verdadeiras “redes paralelas” de educação infantil. Diante dessa realidade, somos compelidos a pensar nos caminhos/descaminhos nos quais vêm se configurando a educação da primeira infância e as estratégias das políticas educacionais públicas que se consolidam.

Tavares (1993) alerta que não se pode perder de vista que as escolas comunitárias, antes de representarem uma alternativa à escola de educação infantil pública, constituem-se como uma alternativa a sua inexistência. Esse tipo de política educacional pública reforça o descaso e a exclusão social não apenas das crianças das camadas populares, mas da própria camada popular.

Para além de hostilizar ou dar crédito a esses espaços, é necessário aclarar o modo como as escolas de educação infantil comunitárias têm se constituído num projeto escolar de atendimento à primeira infância popular. Entendo que compreender esse projeto e os mecanismos que utiliza para se concretizar pode nos ajudar a entender o modo de ser e estar no mundo das crianças às quais tal projeto é destinado, uma vez que é no espaço escolar – que não pode ser percebido destacado do contexto no qual está inserido – que passam a maior parte de suas infâncias e onde

vivenciam processos de construção e reconstrução de suas relações com os outros e com o mundo.

Não obstante, não se pode deixar de questionar o espaço social – das relações sociais, de se perceber como gente – que se cria nessas instituições. De uma perspectiva pós-moderna, provavelmente se afirmaria que, ao se pensar num atendimento educacional para a primeira infância, esse seria “baseado em relacionamentos, encontros e diálogos”, estabelecendo “um local de vidas compartilhadas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças” (DAHLBERG, 2003, p. 82).

É certo que as vidas são compartilhadas e que os relacionamentos entre adultos e crianças existem nas escolas de educação infantil comunitárias e nas comunidades populares, mas o preocupante são as condições em que esses se dão, principalmente por dois motivos:

- primeiro, as relações estabelecidas dentro da instituição educacional não abarcam preocupações verdadeiramente pedagógicas, pois se limitam ao cuidado, só esporadicamente trabalhando – pintura, recorte, sem diálogo,² apenas com uma apresentação do tema – com um tema que gira em torno de uma data comemorativa ou de algum assunto em voga. Esse tipo de trabalho deve-se à inexistência de formação da grande maioria de educadoras das creches comunitárias. As educadoras, assim como a direção e a coordenação das creches comunitárias são assumidas por pessoas da comunidade, que,

geralmente, não concluíram nem o ensino fundamental, com raras exceções de instituições assumidas por entidades religiosas;

- segundo, no tocante à relação da instituição escolar com a comunidade, vivencia-se um relacionamento bastante tenso, com críticas e conflitos de ambos os lados, chegando, não raramente, a extremos de agressão física. Na forma como se relacionam escola e comunidade, o diálogo e o encontro amistoso entre sujeitos não são uma constante; logo, esse permanente clima de embate, somado à desinformação sobre o que seria um processo educacional, desarticula e desmobiliza as relações na comunidade, dificultando uma reação conjunta na busca de seus direitos como cidadãos.

Entre outros, esses elementos constituem o espaço físico, intelectual e emocional das crianças dos segmentos populares e é onde suas infâncias são produzidas. Assim, mesmo sendo a infância um “fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente”. Por esse motivo, é necessário que os processos educacionais direcionados à primeira infância potencializem espaços para que novas possibilidades sejam exploradas, contribuindo para a construção de “uma colcha de retalhos pluralista de coexistentes visões de mundo e experiências de vida” (DAHLBERG, 2003, p. 71).

Por mais que alguns insistam na afirmação de que vivemos num mundo pós-moderno, esta pretensa Pós-Mod-

ernidade chegou incompleta ao espaço educacional e de vida das crianças das camadas populares, uma vez que o espaço para os sujeitos se encontrarem com suas possibilidades, como coletivo ou como alguém, ainda não é pensado de forma mais sistemática nas propostas pedagógicas e no cotidiano escolar das creches comunitárias. Por outro lado, as infâncias populares vivem no centro da Pós-Modernidade se pensarmos na complexidade, contradição, diversidade e incerteza de suas existências. Portanto, volto a afirmar, não se pode radicalizar na opção entre Modernidade ou Pós-Modernidade, pois vivemos sob a ascendência de ambas.

É importante lembrar ainda a opacidade que tem dado a tônica nas vidas e nos dispositivos escolares criados para atender as crianças da camada popular. De fato, ainda predomina a ausência da responsabilidade pública comprometida com os processos de construção de condições para uma vida mais digna, respeitosa e capaz de transformar a vida social, de conferir-lhe maior significação e alcance no contexto da experiência humana. Sabe-se que essa problemática é complexa e que, portanto, o caminho para sua superação também exige estratégias complexas e, ainda, a compreensão de que as crianças populares são do mundo e estão no mundo; que suas vidas são construídas por intermédio dos relacionamentos que estabelecem com o mundo; o contexto físico, social, político, filosófico e afetivo que as cerca.

Abstract

This article is part of my Doctor's work, which has the aim of investigating the difficulties in the lives of children from a lower-class urban borough in Porto Alegre, their ways of living in the present, and the intercurses/relations with the educational institution that assists them. The educational institutions those children attend are community daycares, private institutions established not as an option to public schools of child education, but instead as an alternative to the absence of such. Discussing which elements can add color, flavor, perfume, put in order or in disorder the lives of little human beings is not a task that can be carried out without considering broader discussion. For this reason, this article briefly presents the main ideas of modernity and post-modernity projects, as it establishes relations between them and the reality of both contexts and lives of lower-class children and the educational institutions that take care of them.

Key words: Children education. Community daycares. Lower-class urban children.

Notas

- ¹ Cito alguns que para mim parecem ser os mais terríveis, onde parece não haver nenhuma esperança na razão humana: Hiroshima, Nagasaki, holocausto, 1ª e 2ª guerras mundiais, guerra do Vietnã [...], e um pouco mais perto de nós a fome, a miséria, sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e de oportunidade, o racismo, entre outros.
- ² Quando utilizar o termo “diálogo”, estarei me remetendo à compreensão discutida por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (1996) e na *Pedagogia do oprimido* (1987).

Referências

- ARROYO, M. G.; DAYRELL, J. T. Creche comunitária: reflexões sobre uma pedagogia popular. *Revista de Educação AEC*, n. 61, jul./set. 1986.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- DAHLBERG, G. (Org.). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS. Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- SUSIN, M. O. K. Educação infantil no município de Porto Alegre: perspectivas e contradições. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, V. *Anais...* Curitiba, Paraná, 2004.
- TAVARES, M. T. G. Escolas comunitárias no Brasil: solução de um problema ou denúncia de uma história de omissão? In: GARCIA (Org.). Regina Leite, *Revisitando a pré-escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.