

Crianças locais e educação

Fundação Arcor

Gerente: Santos Lio

Instituto Arcor Brasil

Gerente: Célia Ribeiro de Aguiar

Fundação Arcor Chile

Gerente: María Laura Berner

Por escrito

Ano 10 N° 11, abril de 2017

Conselho editorial

Célia R. Aguiar, María L. Berner,
Santos Lio, Javier Rodríguez, Vanina Triverio, Carolina Cardone

Coordenação editorial

Alicia Entel

Desenho

Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

Editora de fotografia

Julieta Escardó

ISSN: 1851-037-X-5

A reprodução e/ou divulgação total ou parcial de textos, fragmentos, resenhas ou imagens é permitida com a condição de citar a fonte expressamente. As opiniões expressas nesta revista não implicam necessariamente que sejam compartilhadas pela Fundação e Instituto Arcor. Publicação de distribuição gratuita.



Fundación **ARCOR** Argentina
Instituto **ARCOR** Brasil
Fundación **ARCOR** Chile

Argentina

Chacabuco 1160, Piso 10, (X5000IIY) Córdoba, Argentina.

Tel.: (0054 351) 420 8303 / 420 8254

Fax: (0054 351) 420 8336

funarcor@arcor.com | www.fundacionarcor.org

Brasil

Rua Olimpíadas, 205, 16° andar, CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil.

Tel.: 11 3046 6800

institutoarcorbrasil@arcor.com | www.institutoarcor.org.br

Chile

Placer 1324, Santiago-Chile

tel. (56-2) 25208762

funarcorchile@arcor.com | www.fundacionarcor.org/chile

A impressão desta revista foi em papel fabricado com matéria prima procedente de bosques manejados responsavelmente e utilizando tintas vegetais.

FOTOGRAFIAS NESTE NÚMERO

As imagens em cor deste número pertencem ao Livro *Presente*, editado pelo Ministério da Educação da Nação em 2015.

Os fotógrafos são: Gianni Bulacio, María Eugenia Cerutti, Mariana Eliano, Julieta Escardó, Santiago Hafford, Diego Levy, Daniel Muchiut, Gabriel Orge, Julio Pantoja, Cecilia Reynoso, Héctor Rio, Sebastián Szyd e Jazmín Tesone.

As fotos do dossiê central, foram feitas pelos integrantes da Oficina do PH15. Os fotógrafos são: Rocío Vidal, Nancy Alfonso, Morena Sosa, Samanta Córdoba, Ariel Vicondoa, Micaela Barreto e Lucas Vidal.



EDITORIAL
O Calor do Local

4

Sumário

INTRODUÇÃO
A cor local. Infâncias,
políticas públicas e território
Por Alicia Entel

5

"A Pátria, território onde se
aprende a brincar". O território,
o cuidado e a educação
na primeira infância.

6

Por Adrián Rozengardt

COMO SE ENSINA?
Questões sobre o problema das
escalas e o âmbito local na história
Por Bárbara Caletti Garciadiego

14

UM LUGAR NO MUNDO
A infância e o
conhecimento do seu lugar
Por Alicia Entel

22

CONTEXTOS LOCAIS
Resultados de um estudo sobre a
aplicação do Chile Cresce Contigo
Por Espejo, A.; Cortínez, V.; Leyton, C.;
Martínez, L.; Tomaselli, e A. Figueroa, N.
Por Espejo, A.; Cortínez, V.; Leyton, C.;
Martínez, L.; Tomaselli, A. y Figueroa, N.

30

ENTREVISTA COM RAÚL MERCER
Infância saudável,
familiaridade e políticas públicas.
Por Nara Saccomano

32

O espaço local: medida
da infância / espaço
de esperança
Por Elena Maidana

38

ENTREVISTA COM SILVINA GVIRTZ
Políticas Municipais
de Educação
Por Rodrigo Cerone

54

Marco Legal da Primeira
Infância e Cultura do
Cuidado integral às crianças
Por Vital Didonet

46

Intersetorialidade no âmbito local
Analisando o subsistema de
proteção à infância no Chile
Por Marcel Thezú Manríquez, Nuria Cunill-Grau
e Margarita Fernández Araya

58

Educação Infantil e contexto local
Por Oneide Ferraz Alves, José Mario Brasiliense
Carneiro, Maria Aparecida Freire de Oliveira Couto,
Gustavo Adolfo Pedrosa Dalro Santos

66



EDITORIAL

O Calor Do Local

Se for verdadeira a frase que diz “é necessário uma aldeia inteira para educar uma criança” vale a pena nos questionarmos sobre quem, como, quanto nos ocupamos de promover a educação e o desenvolvimento integral das nossas crianças.

Nesta edição pretendemos promover a reflexão sobre a primeira infância e o espaço vital para seu desenvolvimento. Estamos falando do espaço local, do bairro, da cidade. Falamos sobre o espaço onde a comunidade é construída, e as formas nas quais são configurados e organizados os processos de atenção e cuidado que resultam na educação das crianças.

A premissa é pensar e intervir tendo em conta a perspectiva do território. Colocar a criança no centro e a partir de suas necessidades educacionais estruturar propostas integrais. Neste sentido é relevante pensar sobre o direito ao desenvolvimento integral das crianças expresso no artigo 6 da Convenção sobre os Direitos da Criança, que diz: “Os Estados Partes assegurarão ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança”. Daí é relevante nos perguntar sobre os direitos educacionais das crianças na primeira infância. O que confere o direito à educação das crianças? Que significa o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento da criança? Que forma adotam as práticas de prestação de educação e cuidados e como intervêm em relação aos chamados sistemas de proteção de direitos?

Historicamente e na constituição dos Estados modernos se configuraram setores ou áreas de políticas fundamentadas em disciplinas que desenvolveram uma hegemonia forte no trabalho com a infância. Educação e saúde foram (e ainda são) as principais políticas universais. Estas políticas com uma forte lógica de sistema têm manifestado dificuldades para dialogar com outras formas de intervenção e com demandas locais de um determinado território.

Talvez algumas das perguntas que poderiam guiar esta reflexão têm a ver com identificar atores relevantes, refletir sobre o papel destes atores, identificar diversas áreas de trabalho, relacionar o olhar com os diferentes níveis do estado interventor, as suas responsabilidades, a divisão histórica e atual dos seus papéis e funções.

Como já observamos, propomo-nos a concentrar o olhar em âmbito local, município ou prefeitura. Pensamos nisso não apenas como uma construção local que se baseia no território e que envolve representações sociais, mas como componente simbólico, uma constru-

ção de nós mesmos sobre a qual nos interessa saber como estamos produzindo neste momento.

Quais são as articulações nesse nível local? Como ocorre a interação entre o local e o global em um momento no qual as tendências hegemônicas globalizadoras são debatidas e a tensão entre globalização / regionalização enriquecem e diversificam o debate.

Dissemos anteriormente que parte do desafio é identificar atores relevantes e as relações que são estabelecidas entre eles. A realidade mostra que no nível municipal, o trabalho sobre a primeira infância já é uma constante somando-se à tradicional provisão de serviços públicos urbanos.

Qual é o papel do município em termos de trabalho com a primeira infância? Quais as tarefas de gestão e de coordenação que lhe correspondem? Como o município articula com os níveis de governo estadual e federal? Como articula com a sociedade civil? Que institucionalidade precisa adquirir o Município para trabalhar com a primeira infância?

Essas são algumas das questões que se pretende abordar ao longo desta edição da Por Escrito, em um debate tão iminente quanto necessário. •

INTRODUÇÃO

“A cor local”. Infâncias, políticas públicas e território.

Por Alicia Entel

Bairro, vila, região, cidade, tantos nomes usamos para mencionar o lugar inesquecível onde nascemos ou onde vivemos a nossa vida cotidiana. O lugar que cada cidadão ocupa no mundo e as experiências da infância condicionam seu crescimento. Por isso, já faz algumas décadas que as políticas públicas estão dando especial relevância para o território, essa sutil trama que nos envolve desde o primeiro dia de vida.

Esta edição de Por Escrito trata da infância em relação a esse território, com “cor local”. Porém, não queremos trazer uma visão romântica do território, senão apresentar aquela que atribui especial importância aos processos e práticas culturais na construção da subjetividade infantil, tendo presente que se trata, sempre, de experiências situadas. Por isso, os ensaios, as pesquisas e as entrevistas consideram a conjunção entre a sociedade, a cultura e o território.

Os ensaios fotográficos realizados por Julieta Escardó são uma clara manifestação desta tentativa.

No início desta edição, Adrián Rozengardt aborda a importância do cuidado com as crianças de 0 a 4 anos, e o papel que a comunidade tem envolvendo as instituições de ensino de vários tipos e as políticas sociais.

Bárbara Caletti, por sua vez, trabalha especialmente a importância de incluir a história local nos currículos educacionais, assim como o conhecimento dos mapas do passado. Ela propõe o conhecimento da geografia própria e a aprendizagem de como foi se configurando o território.

O Doutor Mercer, sanitarista altamente experiente, foi entrevistado para que apresentasse sua visão sobre a atenção primária de saúde, eixo fundamental no desenvolvimento local.

O Chile implementou a partir de 2009 o subsistema de Proteção Integral à Infância “Chile Crece Contigo”; e posteriormente um grupo de pesquisadores do Centro Latino-americano para o Desenvolvimento Rural realizou um estudo sobre a eficácia dessa experiência. Publicamos um resumo das conclusões.

Por sua vez, a professora missionária Elena Maidana desenvolveu uma série de poesias e outras experiências com palavras para a infância, muito vinculada à questão territorial.

Além disso, as leituras escolares e o local têm uma representação interessante através das histórias da pesquisadora em educação Silvia Gvirtz, atual Secretária de Ciência, Tecnologia e Política Educacional do município de La Matanza, província de Buenos Aires.

Do Brasil, Vital Didonet analisa as características e o alcance da lei federal 13.257 de março de 2016 que estabelece o quadro jurídico da Primeira Infância e aposta em seu atendimento integral. O interessan-

te disso, segundo explica seu texto, tem sido a experiência na construção participativa da lei, mas adverte: “reconhecer que temos várias infâncias e que algumas são invisíveis é condição indispensável para a inclusão e o desenvolvimento infantil universal equânime”.

Marcel Theza Manriquez, Nuria Cunill-Grau e Margarita Fernández Araya sintetizam uma pesquisa sobre os modelos de intersetorialidade nas políticas sociais chilenas e analisa também o subsistema de Proteção Integral à Infância, sempre com o eixo na avaliação da transversalidade, o que implica o trabalho conjunto intersetorial, bem como as boas práticas e as dificuldades.

Oneide Ferraz Alves, José Mario Brasiliense Carneiro, Maria Aparecida Freire de Oliveira Couto e Gustavo Adolfo Pedrosa Daltro Santos colocam ênfase as responsabilidades do Município com a educação infantil ao mesmo tempo em que reconhece o valor de incluir o grupo familiar, para construir pontes entre a escola e os contextos culturais cotidianos.

Quem subscreve, tentou criar conceitos fundamentais para compreender a infância em seu local de existência. Entre eles, enfatizamos nas noções de memória e de comunidade valorizando as dimensões subjetivas e emocionais que fazem com que o lugar onde nascemos permaneça presente ao longo de toda a nossa vida. •

INTRODUÇÃO

"A Pátria, território onde se aprende a brincar". O território, o cuidado e a educação na primeira infância.

Por **Adrián Rozengardt**

Brinco, logo existo

- De onde você é? Pergunta a professora de um Centro de Desenvolvimento Infantil municipal do bairro "La Matanza".

- De "La Toma". Responde a criança de 5 anos.

De onde você é? Pergunta um jovem para uma bela menina na Rodoviária de Tucumán.

"De Iruya". Responde com surpresa.

De onde você é? Pergunta um menino com a camisa do Messi do Barcelona para outro que tem a do Ronaldo do Real Madri, no campo de um clube de futebol infantil no bairro Belgrano na Cidade de Buenos Aires.

"De Amenábar", diz e vai chutar a bola para o gol, com seus sete aninhos

Maradona é de Fiorito, Tévez de Forte Apache, Del Potro de Tandil, Fito Páez de Rosário. Todos somos de algum lugar. Todos somos do lugar em que brincávamos quando éramos crianças, essa é nossa origem. Brincar é a atividade central nas primeiras fases da vida, a brincadeira infantil é uma das principais experiências que forma a nossa identidade, nos marca, nos constitui, nos transforma.

O lugar no qual brincávamos, quando éramos crianças nos situa em um tempo e em um espaço original e pessoal que será uma marca, uma tatuagem, para o resto da nossa vida.

Brincar é uma atividade fundante, necessária e própria do ser humano. A mesma aparece como condição para a socialização, já que através dela a criança incorpora normas, valores e costumes do contexto no qual se desenvolve. O brincar é gerador de sentido e de pertencimento, tanto individual como coletivo. É fundamental ao longo de toda a vida e universal, presente todas em todas as culturas. No brincar, as crianças se comprometem tomando uma posição ativa: imaginam, inventam, criam, conhecem e atuam explorando todos os sentidos.

Existo, logo moro

As crianças brincam onde moram. Na Argentina moram 3.764.736 meninas e meninos de até quatro anos de idade¹ e a cada ano nascem aproximadamente mais 755.000 crianças². A quantidade de meninos é um pouquinho maior que a de meninas e 94% mora em espaços urbanos. Os mais de três milhões de meninos e meninas crescem

1. Projeção a 2015 do CENSO 2010. INDEC, Argentina.

2. Ministério da Saúde da Nação, 2012.



Professor. Mestre em Planejamento e gestão de Políticas e Programas Sociais, FLACSO Argentina. Doutorando em Ciências Sociais, FLACSO Argentina. Foi Diretor Geral Adjunto da Infância da Cidade de Buenos Aires, Coordenador do Plano Nacional de Ação pelos Direitos dos Meninos, Meninas e Adolescentes 2008-2011 e Diretor Nacional da Gestão de Comissão de Promoção e Assitência dos Centros de Desenvolvimento Infantil, da Secretaria Nacional da Infância, Adolescência e Família Argentina.



em casas, apartamentos, barracos, condomínios residenciais e alguns poucos o fazem em instituições de cuidado, longe de suas famílias. Há ainda os que crescem nas ruas.

Estas áreas, nas quais se desenvolverão os primeiros anos de vida infantil, estão nas ruas, avenidas, bairros, vilas, que formam povoados e cidades que se constituem tanto em espaços de promessas de oportunidades econômicas e bem-estar social como em regiões de pobreza massiva, de desigualdade cada vez mais profunda e de exclusão social. Bourdieu (1999) observa que o espaço de vida (ou do qual nos apropriamos) funciona como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social, que se traduz na estrutura espacial da distribuição de bens ou serviços, privados ou públicos. Esses espaços se transformam em uma das mediações através das quais as estruturas sociais viram estruturas mentais e sistemas de preferências que são motivo de lutas por sua apropriação material ou simbólica.

A distribuição desigual do espaço social, como uma das formas na qual se manifesta a desigualdade da distribuição da riqueza, condiciona o bem-estar da infância e das famílias, em especial das mulheres mães trabalhadoras (Mazzola, 2016). Seis em cada dez crianças da Argentina pertencem aos 40% mais pobre da população que concentra somente 15% da renda produzida no país, enquanto que, menos de uma em cada dez crianças (8,5%) pertence aos 20% mais rico, que concentra 46,5% da renda³.

Se nossa sociedade é desigual, as crianças nascem, crescem e se desenvolvem nesta desigualdade. Trata-se de um fenômeno multidimensional, complexo e estrutural do capitalismo e não se refere

somente a questões econômicas. Diz respeito a outras dimensões da vida e afeta ao conjunto da experiência social, como a classe social, o gênero, a idade, a etnia, a condição migrante, os consumos culturais e outras formas de classificação social. O acesso aos recursos produtivos não depende somente das características individuais, senão de histórias, trajetórias e dos diversos dispositivos institucionais que operam em função das mencionadas dimensões sociais e de outros aspectos estruturais que formam o contexto no qual os indivíduos utilizam suas habilidades.

Essa forte relação entre o espaço habitado, o poder e o bem-estar das crianças impacta diretamente no desenvolvimento de suas capacidades e ao mesmo tempo, no desenvolvimento econômico da sociedade. Embora se cruzem fatores que poderiam ser considerados parte do bem-estar presente com outros vinculados ao bem-estar futuro, é lógico que assim seja, já que a infância é uma fase fundamental que deixa marcas ao longo da vida das pessoas.

3. A CEPAL (2013) adverte sobre as maiores dificuldades na hora de reduzir a pobreza da população infantil. Segundo a evidência que surge de diversas pesquisas (CEPAL, 2010) a pobreza entre a população infantil comporta-se de forma mais rígida no que diz respeito aos ciclos de expansão econômica, embora seja mais elástica com relação aos períodos de recessão, ou seja, reverter a pobreza na infância acontece mais lentamente do que a recuperação econômica.

Os ambientes do desenvolvimento

Myers (1992) explicava (muito antes das neurociências centralizarem o discurso que justifique o investimento público na primeira infância), que os fatores biológicos bem como os ambientais são importantes para o desenvolvimento da criança. Esses últimos são: os familiares, os comunitários, as instituições sociais, a cultura e a ideologia.

As famílias e a comunidade

No processo de desenvolvimento a criança interage no contexto familiar, com as pessoas responsáveis pelo seu cuidado, fundamentalmente com a mãe, o pai, irmãos, avós e outros adultos referentes. Em uma relação de troca constante com o que o cerca, a criança crescerá em contextos familiares que poderão diferir muito em sua capacidade e condição para satisfazer as necessidades de proteção, alimento, saúde, amor, segurança, estimulação e exploração do mundo que a rodeia. Por outro lado, a presença e as condições de vida de cada criança vão influir e pôr a prova as práticas familiares.

As famílias que, como cita Siede (2015) sofreram profundas transformações ao longo das últimas décadas, assumindo uma gradual mudança no seu papel como unidade produtiva, devido às transformações nessa mesma estrutura ou nos processos de crescente individuação e autonomia de jovens e mulheres que debilitam o modelo patriarcal e ainda na separação entre sexualidade e procriação, que leva a uma diversidade de formas da expressão da sexualidade fora do contexto familiar e a transformação nos padrões de formação das famílias.

Essas famílias e essas crianças convivem com outras em espaços comuns – com graus variáveis de interação, organização e recursos – que usualmente se identificam, em geral com certa simplicidade e generalidade, como “comunidade”. Sennett (2012) revê o complexo tecido histórico e ideológico que circunda este conceito desde Tocqueville e a idealização das virtudes da vida local e o voluntariado como contraposição aos “vícios do Estado de Bem-estar” até as comunidades de aprendizagem de Paulo Freire, como busca de transformação das condições de vida dos mais pobres a partir de um novo começo socialmente compartilhado.

O manual de aplicação do EDUCÓMETRO, (Fundación ARCOR, 2012), aponta que o conceito de comunidade associado ao território se origina de, pelo menos, duas fontes conceituais e estratégicas. Uma é a perspectiva do “desenvolvimento local”, como espaço delimitado e como cenário de organização e de interação socioeducativa e produtiva. A outra se refere ao local como espaço físico comum das relações comunitárias, que retoma a noção de “comunidade de aprendizagem” tendo em conta que é a própria comunidade a que educa e aprende. Assim, uma comunidade local implica um tecido relacional, constitui um território que conjuga determinadas relações de produção e estrutura econômica, um tecido sócio institucional que se reflete nas características do estado local, uma história e uma cultura própria e além disso, uma inserção específica no sistema nacional e global⁴.

As instituições sociais, a cultura, a ideologia

As comunidades e as famílias formam parte de sistemas complexos de organização social, política e econômica. Tais forças, aponta Cárdenas Boudey (2013), se manifestam nas práticas e nos discursos da infância, que se inscrevem em diferentes espaços e a partir de diversos atores: o Estado através de suas políticas, as instituições, as leis e normas; as ciências; a sociedade civil organizada; as igrejas; os meios de comunicação e os produtos culturais; o mercado; e as crianças como sujeitos.

O cuidado e a educação da primeira infância

Dentro do conjunto de instituições pelas quais transitam as crianças de menos de 4 anos estão as que oferecem serviços de cuidado e educação. Porém nada neste mundo é tão simples como parece e não é suficiente olhar apenas para as instituições formais (públicas ou de gestão privada). Este agrupamento ficaria incompleto, difuso e não explicaria o universo complexo e heterogêneo da educação infantil na Argentina (Redondo, 2012). Na atualidade, convivem múltiplas modalidades e formas: berçários e creches que dependem do sistema educativo formal (públicas ou de gestão privada), e um heterogêneo mundo de ofertas informais assim como um conjunto de escolas privadas que visam o lucro, não são comunitárias e que não estão

4. Fundación Arcor. Manual de aplicación do “Educómetro, la infancia es la medida”. Córdoba. 2012.

regulamentados pelo sistema formal. Esse último tipo de estabelecimento requer algum tipo de enquadramento e atualmente carece de um olhar estatal.

O nível inicial

Desde o Século XIX, a Argentina conta com uma reconhecida tradição de inclusão das crianças menores ao sistema educativo. A escola é valorizada como um lugar fundamental no qual se igualam expectativas para a aprendizagem, o posterior ingresso ao mundo do trabalho e o desenvolvimento pessoal. No fim do século XIX, consolidou-se os sistemas educativos estaduais e o nacional que se projetavam desde décadas atrás, nos quais a educação infantil era uma peça integrante, porém não fundamental.

Em 1875 é sancionada a Lei de educação da Província de Buenos Aires e em 1885 cria-se a primeira escola de educação infantil em La Plata. Em 1884 é aprovada a Lei 1420 que previa a criação de “uma ou mais escolas de educação infantil nas cidades nas quais fosse possível dotá-las adequadamente”, ficando dessa forma, nas mãos das jurisdições a possibilidade e decisão de criá-las. O acesso seria a partir dos 4 anos. Três elementos, entre outros, se destacavam neste contexto fundante: a intervenção estadual em nível nacional, a identificação do âmbito “jurisdicional” ou dito em termos atuais “territorial” ou “local” na definição da implementação dos serviços e a gratuidade dos mesmos. Ainda com importantes avanços conceituais e políticos observados, foi preciso esperar mais de cem anos para que os Estados definissem como uma prioridade política a implantação de instituições especificamente educativas dirigidas à primeira infância.

Durante as últimas décadas, o acesso ao nível inicial aumentou consideravelmente. No período 2001-2015 a matrícula nas escolas de educação infantil (sala de 3, 4 e 5 anos) aumentou 29,99%, significando 376.675 crianças a mais nas escolas. Nesse período, o comparecimento nas turmas de 5 anos passou de 90,8% a 96,3% em 2010, (+5,5 pontos). Segundo dados da coleta anual da DINIECE, em 2014, a presença alcançou 97,3% crescendo 1 ponto percentual em relação aos dados do censo, aumentando 0,44% para 2015. Nas salas de 4 anos o crescimento foi de 70%, ou seja, 256.822 mais crianças na escola, ficando ainda sem cobertura 69.131 meninas e meninos, quase 10% das crianças. Na sala de 3 anos o comparecimento cresceu 53,24%, sempre no mesmo período, com um fluxo de 98.105 crianças a mais, ficando sem cobertura 398.099, que representam 58,5% da população dessa idade⁵.

Evidentemente o maior aumento, superior à taxa de população, aconteceu na sala de 4 anos, enquanto que a salinha de 3 anos o comparecimento se manteve estável, paralelo à taxa populacional.

Ainda assim, persistem importantes desigualdades tanto no acesso como na qualidade, apontam o UNICEF e a OEI em uma publicação recente sobre as oportunidades educativas no nível inicial na Argentina.



“...O local é um grande laboratório de construção de laços sociais solidários, embora também de representação dos quebrantos e rupturas políticas e sociais...”

Além da escola

Ao finalizar a década dos anos 1970, a questão da educação e do cuidado das crianças durante a primeira infância (fundamentalmente nos primeiros três anos de vida) abandona a esfera privada da vida das famílias, especialmente das mães, para se constituir em tema de agenda das políticas públicas. Isto acontece pela ocorrência de uma série de processos que tiveram lugar nas últimas décadas entre os que se podem identificar: i) o reconhecimento da cidadania das mulheres e a incorporação destas ao mundo do trabalho, à cultura, à participação social; ii) o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito e a expansão política e cultural do paradigma da proteção integral e dos instrumentos internacionais que lhe deram corpo; iii) a infantilização da pobreza, a ampliação dos níveis de desigualdade entre as famílias e seus consequentes processos de exclusão.

Estes processos gerais e diferentes marcos da nossa própria história foram condicionantes para que na atualidade possamos encontrar na maioria dos bairros das nossas cidades, iniciativas que, fora do sistema educativo formal, oferecem serviços de cuidado e educação para a primeira infância.

5. Elaboração própria com base nos dados da DINIECE, Ministério de Educação e Esportes da Argentina e do INDEC.

Quase 250.000 crianças em todo o país se vinculam diariamente com adultos –fundamentalmente com mulheres– que organizam atividades com eles, suas famílias e a comunidade na qual se encontram instalados os espaços não formais que reconhecem dependências de áreas públicas (áreas sociais do governo nacional e dos governos estaduais e municipais) ou comunitárias (organizações sociais, não governamentais, confessionais). Com limites difusos para poder classificá-los, esta situação demonstra a diversidade, complexidade e fragmentação institucional. Existem mais de 3.700 destes espaços no país, assumindo diversas modalidades de intervenção, de previsão de serviços e prestações, com maior ou menor capacidade de gestão, diferentes esquemas de organização dos recursos humanos e com melhor ou pior condição de infraestrutura e de equipamento.

A necessidade transformou o mapa

Atualmente os Centros de desenvolvimento infantil se transformaram em um ator iniludível das políticas sociais e protagonistas do incipiente sistema de proteção de direitos de crianças e adolescentes.

As primeiras iniciativas podem ser identificadas nos anos 70, influenciadas pelos processos revolucionários latino-americanos e o deslumbramento pelos resultados da alfabetização cubana. Pouco a pouco foram aparecendo os aportes de Paulo Freire e de outros pensadores, provenientes da educação popular e da teologia da libertação. Estas fontes alimentaram o rico movimento estudantil e juvenil que se manifestou naqueles anos de intenso debate político e social. Esses anos foram testemunhas da massificação das escolas

de educação infantil e suas práticas, tanto para os setores médios como para os populares, especialmente para as mulheres trabalhadoras e operárias, que incorporaram a demanda por creche como parte das reclamações sociais mais importantes da época. Com Hebe San Martín de Duprat, inicia-se uma interlocução entre o sistema formal de educação inicial e as incipientes experiências comunitárias, pois entre 1973 e 1975 Duprat promove a realização das práticas de formação docente das alunas do Eccleston no “Jardín Bichito de Luz”, na Villa de Retiro, espaço onde o posteriormente assassinado pela triple A, Padre Carlos Mujica, oferecia seus serviços sacerdotais.

Iniciado o período democrático de 83, algumas organizações sociais nacionais e internacionais e certas áreas do governo começaram a destinar esforços e orçamento ao desenvolvimento infantil. Recupera-se o trabalho no bairro e a organização das mulheres no cuidado das crianças, como a experiência das “mães cuidadoras”. A crise com hiperinflação do ano 89 fez crescer a criação de novos espaços destinados a esse fim.

Esta espiral de resposta social aumentou na metade dos anos 90, quando a falta de trabalho começou a se evidenciar nos grandes centros urbanos. A peregrinação das mulheres procurando renda determinou a necessidade de atender as crianças além do tempo em que funcionava o refeitório, originando a criação de lugares físicos e simbólicos de encontro de mulheres/mães e crianças, com sérias deficiências de infraestrutura e equipamentos para atender as necessidades básicas do desenvolvimento infantil.

No auge neoliberal, consolida-se a “comunitarização” (Danani, 2008), formato que mostra como se atribui a responsabilidade da proteção aos grupos primários. Entende-se como uma privatização da proteção, já que define e atribui responsabilidades pelo bem-estar ao par comunidade/família. No contexto foram surgindo redes de sobrevivência dentro do empobrecido mundo popular, que foi configurando um novo tecido social, caracterizado pela expansão de organizações de caráter territorial.

Entre 2000 e 2002, o perfil dessas instituições mudou novamente. Assim, a crise profunda que veio após a saída da convertibilidade e a crise de 2001 obrigou estes espaços a conviverem com problemas ainda mais complexos, como por exemplo, a atendimento nutricional aos filhos e filhas de desempregados, às mães adolescentes, assim como à população de rua, aos homens sem emprego. Muitos refeitórios surgiram no calor do conflito social começaram a oferecer atividades estendidas para as crianças, cobrindo a ausência estatal.

A partir de 2003 formou-se um novo modelo de proteção social, que reivindicou a recuperação por parte do Estado de um papel redistributivo, assumindo o controle da gestão dos fundos de aposentadorias e de pensões, do sistema educativo e de saúde, fortalecendo o mercado laboral, de ampliação de direitos de diversas minorias, unificando as políticas de redução da pobreza e gerando a universalização da segurança social a partir da combinação de mecanismos contributivos e não contributivos. (Repetto, 2014).

Em 2005 sancionam-se leis fundamentais para a primeira infância, são reconhecidos seus direitos por meio da aprovação de leis, como a 26.061 de Proteção Integral, a 26.206 de Educação Nacional, e a 26.233 de



“...As necessidades das crianças geram respostas coletivas, organizam-se grupos de famílias, mulheres, líderes comunitários, para fazer com que se satisfaça o direito à educação e ao cuidado das meninas e dos meninos...”

atende a 235.905 crianças de 0 a 5 anos de idade. A pesquisa mostra uma lista de espera de crianças que não encontram vaga, correspondente ao 21% da população atendida, o que significa que 48.890 meninas e meninos ainda demandam pelo serviço.

Entre os excedentes, 4% corresponde a crianças de até um ano de vida, 9% a crianças entre um e dois anos, 19% são de dois a três, 30% (a maior proporção) de três a quatro anos, 24% de quatro a cinco e os 14% restantes de cinco a seis.

Os 3.758 espaços se subdividem em: 2.104 públicos (nacionais, estaduais ou municipais) que representam 56% do total, enquanto que os 1.654 restantes (44%) são comunitários.

Os públicos, dividem-se em nacionais (1%), estaduais (22%), centros integradores comunitários (4%) e municipais (73%).

É importante destacar, no entanto, que registros tomados entre 2011 e 2013 sobre 1098 casos, revelavam uma relação entre públicos e comunitários inversa ao previsto, já que 59% eram comunitários e 41% públicos. Esta mudança explica-se pelo maior nível de intervenção dos governos estaduais e municipais nos últimos anos.

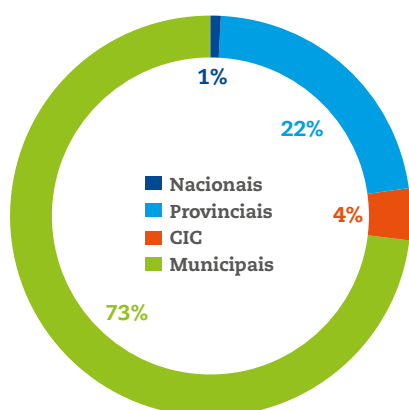
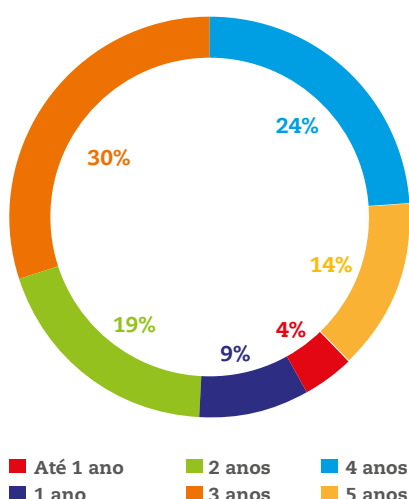
Promoção e Assistência aos Centros de Desenvolvimento Infantil. Esta última reconhece e legitima a importância que os espaços comunitários haviam alcançado em nosso país, criando-se a Comissão de Promoção e Assistência aos Centros de Desenvolvimento Infantil Comunitários, no âmbito da Secretaria Nacional da Infância, Adolescência e Família. Por primeira vez, a questão da primeira infância ocupa um lugar definido na estrutura do Poder Executivo Nacional junto a outros aportes significativos dessa etapa como o Programa Nacional “Primeiros Anos” e a estratégia “Crescendo Juntos”. Os governos estaduais e municipais, no geral, foram assumindo uma atitude mais ativa e comprometida.

No primeiro semestre de 2016, o atual governo nacional apresentou o “Plano Nacional de Primeira Infância” que propõe o financiamento e a criação de 4000 Centros de Desenvolvimento Infantil em todo o país, emulando a iniciativa que a mesma gestão promoveu na Cidade de Buenos Aires com os Centros de Primeira Infância.

O mapa e o território

O Registro de Espaços para a Primeira Infância (RENEPI), implementado pela COCEDIC e pela Universidade Nacional de La Matanza, foi financiado pelo BID em 2015 identificou 3.758 espaços de cuidado e educação da primeira infância em todo o território nacional⁶, que

6. Foram pesquisados 3.006 espaços. De acordo como as estimativas realizadas pela Universidade Nacional de La Matanza, calcula-se que ficaram fora do levantamento 25% das instituições por estarem muito envolvidas com os processos eleitorais do ano de 2015. Por isso, toma-se como base o número total de espaços relevados mais uma projeção de 25%.



Paradoxalmente, o que estes espaços têm em comum é a diversidade. Contam com fortes raízes territoriais, reconhecimento local e inserção comunitária. Tanto os surgidos da expressão orgânica da sociedade civil, bem como os que foram criados, mantidos e articulados pelo poder público estadual e municipal, compartilham o setor social que recebe suas práticas e políticas, assumem semelhantes formatos pedagógicos e de intervenção social e mantêm similares equipes de recursos humanos, integrados por aproximadamente 75% de educadores com formação terciária ou universitária e 25% de educadores populares sem diploma formal habilitante.

A falta de regulamentação, as instáveis fontes de financiamento, a complexidade da contratação da equipe e a falta de definição e supervisão da aplicação de padrões de qualidade e alcance, são alguns dos maiores problemas detectados.

O Município ocupa um papel educativo transcendente, não somente pela proximidade física com as crianças, suas famílias, e as organizações locais e pela sua capacidade de mediação entre os diversos componentes da organização social e estatal, mas também pelo lugar que ocupa na distribuição de bens simbólicos e culturais, já que oferece a oportunidade de incorporar novos atores aos projetos de perfil local, somados aos que chegam definidos pelos governos nacional e estadual. O Município pode ser pensado como um ator principal na construção das “Comunidades de Aprendizagem”, ou seja, uma comunidade que organiza e constrói em consenso um projeto educativo e cultural que envolve a todas as pessoas que compõem uma comunidade.

Pequenas pátrias

Os espaços de cuidado e educação da primeira infância não surgiram como consequência do planejamento e a uniformização de serviços identificados e concebidos no marco de estratégias de desenvolvimento e de inclusão social. Pelo contrário, são filhos da necessidade, da demanda e da organização social. Surgiram, mudaram, se transformaram e se consolidaram entre tensões e contradições: tensões políticas, sociais e econômicas e contradições sobre os diferentes modelos de Estado, de Mercado e de Família que se foram instalando ao longo dos anos.

Será tempo de multiplicar os esforços acadêmicos, políticos e legislativos, de investimentos públicos e o compromisso de todos os níveis do Estado. A riqueza acumulada é enormemente relevante, não se trata de encontrar obstáculos que obstruam à multiplicidade de vozes que milhares de mulheres e homens, no seio profundo de suas comunidades, teceram durante décadas para cuidar e educar às crianças sujeitos de nossa sociedade. Trata-se de oferecer proteção e qualidade, trata-se de incluir, trata-se de oferecer braços, palavras e espaços que garantam as melhores

boas-vindas possíveis aos que “milagrosamente” darão continuidade a esta linda experiência de viver.

Se chamamos pátria ao lugar no qual a criança começou a brincar, trata-se então de oferecer múltiplas pátrias, espaços nos quais meninos e meninas brincuem, se conheçam, se reconheçam como sujeitos e como pares, se respeitem e sejam respeitados, se incluam e sejam incluídos.

“Acredita-se que no paraíso de Indra há uma rede de pérolas, dispostas de forma tal que, ao mirar para uma delas, vemos que se refletem todas as outras”. Sir Charles Eliot. •

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del Mundo. Efectos de lugar*, Akal, Madri.
- Cárdenas Boudey, S. (2013) *Mudanzas de la infancia. Entre la mercantilización, la ciudadanización y la mercantilización*, Documentos de trabalho #44. CLACSO.
- Carpio, J.; Mínujín, A. (2013) *Ciudades Divididas. Infancia e inequidad urbana*. UNTREF, 2015.
- CEPAL (2010) *Anuario estadístico de América latina y el Caribe*.
- CEPAL (2013) *Anuario estadístico de América latina y el Caribe 2013. Tres décadas de crecimiento económico desigual e inestable*.
- Dananí, C. (2008) “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad” en *Ciencias Sociales Unisinos*, 44(1):39-48, janeiro/abril.
- De Piero, S. El Estado como promotor de la participación comunitaria: representaciones y prácticas en tensión en los Centros de integración comunitaria. Tese de Doutorado. UNQ.
- Fundación Arcor (2012) *Educómetro, la infancia es la medida*. Manual de aplicação. Córdoba.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003/2013*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Mazzolla, R. (2016) “Primera infancia en Argentina. Relaciones entre (des) igualdad, familias y política de bienestar”, em *Estado y Políticas Públicas*, N° 6, Buenos Aires, pp 59-95.
- Myers, R. (1992) *Los doce que sobreviven*. OPS, Washington DC.
- Redondo, P. (2012) “Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina” em *Propuesta Educativa* ano 21 N° 37 pág. 6 a 16.
- Repetto, F. (2014) “Políticas sociales, una mirada político-institucional a sus reformas, desafíos e impactos” en *Acuña, C. (comp.) El Estado en acción. Fortalezas y debilidades de las políticas sociales en la Argentina. Siglo XXI*, Fundación OSDE.
- Rozengardt, A. (2014) Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social. Propuesta de una Matriz de valoración del papel de los espacios no formales de cuidado y educación de la Primera Infancia en la realización de los derechos humanos de las niñas y los niños. Tese de Mestrado. FLACSO Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/6485>
- Rozengardt, A. (2015) “Lo formal y lo no formal, lo público y lo comunitario en el cuidado y la educación de la primera infancia. Historia y cartografía de un entramado desigual”, 4ras Jornadas de Estudios sobre a Infância, Buenos Aires.
- Rozengardt, A. (1996) “Programas de atención a la infancia en América Latina, pasado, presente y futuro”, Seminario *Políticas públicas de la infancia rural*, Humahuaca, abril de 1996. OCLADE, UNICEF, Sec. Desarrollo de la Nación.
- Sennett, R. (2012) *Juntos, rituales, placeres y política de cooperación*, Anagrama, Barcelona.
- Siede, I. (2015) *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*, HomoSapiens Ediciones. Rosario.
- Tuñón, I. (2016) *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia*, Editorial Biblos. Buenos Aires.
- UNICEF, OEI. (2016) *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina*, Buenos Aires.
- Waldman, L. y Caldarelli, G. (2010) *Atención de la primera infancia: políticas, prácticas y programas*, FLACSO, Argentina. Educación inicial y primera infancia Cohorte 2. Clase 9.



COMO SE ENSINA A HISTÓRIA LOCAL?

Questões sobre o problema das escalas e o âmbito local na história

Por **Bárbara Caletti Garciadiego**

Desde crianças aprendemos que as invasões inglesas foram derrotadas no primeiro quadrante da cidade de Buenos Aires e que Belgrano içou a bandeira argentina pela primeira vez nas margens do rio Paraná, próximo a Rosario. Também sabemos que o Exército organizado por San Martín para atravessar os Andes e realizar sua conquista libertadora se organizou em Mendoza; enquanto que no norte, Güemes e seus aliados impediam o sucesso da ofensiva realista e que a Ata de Independência foi assinada em uma casa em San Miguel de Tucumán, motivo pelo qual essa Província é chamada “o jardim da República”. Assim, o ensino escolar procurava abordar ao longo do ano letivo, não somente os heróis mais significativos, mas também alguns lugares associados ao relato histórico canônico.

O pouco interesse existente para refletir sobre o marco espacial no qual os acontecimentos e processos se desenvolviam, não implicava a ausência de um exato corte que delineava os limites desse relato, através da inclusão de alguns eventos e a exclusão de outros. Nas festas escolares tradicionais não se contava que antes de desembarcar nas costas de Ensenada, a segunda expedição inglesa acabara de tomar o forte de Montevideú, nem se comemorava a batalha de Ayacucho, último enfrentamento contra o exército realista em solo americano. Também se reconhecia que a revolução de maio de 1810



Bárbara Caletti é Professora e Licenciada em História pela Universidade de Buenos Aires. Ela trabalha como professora assistente de História Argentina I da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e realizou vários projetos de pesquisa coletiva. Atualmente, ela está realizando pesquisas sobre o processo revolucionário na bacia do Rio Uruguai com uma bolsa de doutorado do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica da Argentina.

estava longe de constituir a “Primeira Junta”, pois antes que a de Buenos Aires já haviam irrompido outras três Juntas de poder local no Vice-Reino, inclusive, uma delas, a Junta Tuitiva de La Paz - a mais popular dessas falidas tentativas - foi duramente reprimida pelas forças enviadas a partir da capital do Vice-Reino.

Estas omissões não foram acidentais. Ao contrário, são fruto da aceitação do espaço nacional como cenário imanente do desenvolvimento dos acontecimentos sem qualquer problematização, pois a história somente adquiria sentido ao contar o passado da Nação. Esta representação cartográfica era agente na construção das tradições ideológicas que acompanhavam cada estado (Islas, 2011:172). Foi o corolário lógico de uma concepção que postulava a existência da Argentina e o sentimento de pertencimento argentino (mas foi o mesmo no caso do Uruguai) a partir do início do século XIX, fazendo “O anacronismo de colocar na cabeça e no coração dos homens da primeira metade do século XIX as ideias e sentimentos do século XX”

As recentes comemorações do Bicentenário mostraram a vigência destas concepções. De certa forma isto é compreensível, pois rituais comemorativos são particularmente benéficos para propor imagens idealizadas e naturalizadas sobre o passado, mas também - e fundamentalmente - porque a Nação continua sendo referência obrigatória de todas as construções políticas modernas, sendo por isso muito difícil conceber um modelo de comunidade política legítima baseada em outro princípio.

No entanto, a retórica usada na hora das homenagens permite visualizar a vigência - subliminar, porém efetiva - dos relatos canônicos da independência no imaginário coletivo e como continuam impregnando o imaginário histórico. Apesar dos grandes aportes da historiografia nas últimas décadas, o dia 9 de julho de 1816 continua sendo tomado como a ata de nascimento nacional, portanto os 200 anos da Declaração de Independência foram fácil e naturalmente assimilados com o aniversário número 200 da República Argentina. Esta sólida convicção não parece desaparecer com a evidenciação de um fato inquestionável: a dita Ata de Independência foi aprovada pelos deputados da região do alto Peru, mas não pelas províncias costeiras que não tinham reconhecido o Congresso Constituinte.

A partir desta perspectiva, a História - com maiúscula - somente poderia ser aquela que representasse a trajetória nacional e, portanto, suas interpretações tendiam a ser unificadoras, generalizadoras e homogêneas. Além disso, concebidos a partir dos espaços dominantes, estes relatos estavam basicamente focados na trajetória bonaerense com poucas referências ao resto do país, e frequentemente a história argentina aparecia misturada com a de Buenos Aires (Mata de López, 2003).

Qualquer redução na esfera da análise era entendida como uma crônica secundária, desprovida de épica e relevância. Nesse contexto, as memórias e os relatos que tomavam as experiências das localidades - frequentemente de jornalistas e vizinhos - procuravam ressaltar algum fato que contribuisse com a história nacional. No entanto, em poucas oportunidades conseguiam transcender a crônica para incidir na macro-história.

A seguir, tentaremos refletir em torno das formas como a história foi e ainda é pensada em relação ao espaço, aos lugares. Para isso, nos apoiaremos em um marco histórico exato: o período das guerras de independência na Bacia do Rio Uruguai. A intensa participação que tiveram as localidades ribeirinhas da margem ocidental do Rio Uruguai no projeto político liderado por José Gervasio Artigas¹ permite impugnar a concepção teológica que ainda hoje exerce a assimilação da insurreição oriental à atual República Oriental do Uruguai. Mas também, com base nesta experiência, é possível perceber o potencial da história local, uma vez que não só oferece uma abordagem detalhada, mas também fornece evidências de questões que, caso contrário, ficariam esquecidas.

A invisibilidade do local na história nacional

Ao longo do século XIX e no calor da progressiva profissionalização disciplinar, foi necessário criar relatos históricos que geraram coesão entre a população enquanto justificavam a existência de um estado soberano na frente externa. Sob a influência do historicismo romântico e em seguida, ainda mais pela explosão nacionalista do fim do século, essas histórias se apoiaram na generalização anacrônica do princípio nacionalista para explicar a emergência de novos estados independentes antes dominados pela Coroa Espanhola. No dizer de Sara Mata de López “Assim

1. Lembre-se que o processo revolucionário da Liga dos Povos Livres foi caracterizado por proclamar uma noção de soberania questionadora da hierarquia territorial da colônia e por sua particular defesa da igualdade com um potencial de instabilidade social e étnica.

se impôs, quase simultaneamente com a história científica, a história nacional como o 'objeto' da história" (Mata de López, 2003).

A partir destas perspectivas, o processo de independência era fruto de um sentimento de identidade coletiva que se formou no período colonial, se manifestando contra os espanhóis, vinculando de forma indissociável a emergência de um estado soberano com a ideia de Nação. Ao afirmar a preexistência da Nação para explicar os processos de independências, se fazia "O anacronismo de pôr na cabeça e no coração dos homens da primeira metade do século XIX as ideias e sentimentos dos do século XX" (Chiaramonte 2005: 31). Esta matriz de pensamento gerou um consenso que passou a ser uma questão de fé, compartilhada por amplos setores da população e por todo o espectro político.

Se o corpo político "Nação" era condição prévia ao mesmo tempo em que sentido das lutas de emancipação, o marco de análise por excelência da pesquisa histórica deveria ser o nacional. Por isso, as guerras de independência hispano-americanas foram estudadas não somente privilegiando os fatores endógenos, mas também dentro das fronteiras domésticas de cada país, projetando os limites nacionais sobre um espaço que na realidade era muito mais complexo, amplo e desconhecido.²

Muitos relatos de tom nacionalista articulavam –paradoxalmente– esta projeção dos contor-

nos contemporâneos com a apreciação do Vice-Reino do Rio da Prata como um prenúncio da posterior República Argentina. Este esquema estava implícito na afirmação - que ainda circula - de que se perderam as atuais repúblicas da Bolívia, do Paraguai e do Uruguai, somente plausível se consideramos que estavam "destinadas" a formar um projeto de país sob o domínio político de Buenos Aires.

Na mesma sintonia teleológica, a grande maioria dos historiadores prestava atenção apenas nos fatos que retrospectivamente pudessem ser lidos como germinação de planos de independência do que mais tarde tornou-se a Argentina, esquecendo qualquer projeto diferente do efetivamente vencedor. Nesse contexto, experiências como a de Artigas eram descartadas ou entendidas como "estrangeiras". Tanto é que no início do século XIX o termo "oriental" era usado como referência política associada ao federalismo, transcendendo os ambíguos e imprecisos parâmetros geográficos (Frega, 2007: 319).

Nesse contexto, as histórias das províncias aspiravam simplesmente a reivindicar o papel que cada uma tinha na história nacional (Devoto e Pagano, 2009: 58). Na historiografia do processo revolucionário, isto se converteu em uma preocupação por destacar a contribuição de cada espaço no processo revolucionário ainda quando isto implicava partir de premissas necessariamente teleológicas, pois limitavam espaços que ainda não tinham se constituído em províncias. Um exemplo paradigmático deste tipo de abordagem é o de Facundo Arce, cujos estudos sobre Entre Ríos, no início de maio, enfatizaram a rápida adesão à Câmara de Buenos Aires sem perceber ambivalências e resistências locais (Arce, 1960).

Por mais de um quarto de século tem havido diferentes contribuições historiográficas da história política que colaboraram para a desconstrução da matriz interpretativa nacional, sublinhando a unidade do processo revolucionário hispano-americano precipitado pela crise da Coroa Borbón em 1808. Graças às contribuições de grande valor de José Carlos Chiaramonte também foi possível desconstruir "o mito da origem": a Nação, longe de ser um ponto de partida, foi um resultado tardio desses processos emancipatórios.

No entanto, ainda quanto atualmente os historiadores rejeitam qualquer postulação teleológica de uma Nação e identidades nacionais essencialistas, as antigas inércias resultam muito difíceis de destruir. Assim, embora se tome a perspectiva de Chiaramonte (2005) como ponto de partida, a prefiguração territorial que assimila o movimento liderado por Artigas com o estado uruguaio ainda exerce um grande peso. A informação e a interpretação sobre este processo continuam sendo muito maiores e ricas para os territórios hoje uruguaio que para as atuais províncias argentinas ou o atual sul do Brasil. A maioria dos pesquisadores argentinos continua omitindo que algumas das primeiras populações que expressaram sua adesão à Primeira Junta de Buenos Aires são hoje uruguaio, da mesma forma que concebe os juramentos de lealdade ao Conselho de Regência de Gualeguay, Gualeguaychú e Concepción Del Uruguay apenas como fruto da 'invasão externa' de Michelena (Caletti Garciadiego, 2016).

Na realidade, a maioria abordou o artiguismo somente "no marco de pesquisas focadas na história nacional" sem pensar o espaço historicamente de acordo com o que se articulou no início do século XIX

2. Como exemplo, pode-se consultar a monumental *Historia de la Nación Argentina* (desde los orígenes hasta La organización definitiva de 1930) de Ricardo Levene, cujo corte espacial corresponde com os limites jurisdicionais do estado soberano, como naturalmente dado.



■ ■ ■
“...O ensino escolar procurava abordar ao longo do ano letivo, não somente os heróis mais significativos, mas também alguns lugares associados ao relato histórico canônico...”

(Sánchez Gómez, 2007: 49). Assim, a concepção implícita que orientava os pesquisadores argentinos é a de que a participação do litoral dentro do processo revolucionário oriental e a Liga dos Povos Livres foi uma adesão a um projeto que vinha de fora e não como expressão política autônoma. Inclusive, não é incomum que as conferências acadêmicas ainda limitem a experiência da Liga dos Povos Livres às apresentações dirigidas a “outras” experiências latino-americanas.

Os historiadores uruguaios também são responsáveis por isto. Desde o final do século XIX, a figura de Artigas tornou-se um símbolo e um emblema da nacionalidade uruguaia, sendo o único herói reconhecido por todos e símbolo do “desejo explícito” do território uruguaio. Nesse sentido, ele construiu “uma narrativa localista, autosustentável, e que prescindia de fatores exógenos”, considerando “os eventos de maio a partir de uma perspectiva subsidiária, como uma “alteridade”, distante e necessária para definir uma identidade, a oriental” (SamsonCorbo, 2010: 105).

Além disso, o rio Uruguai foi concebido como uma fronteira natural que renunciou a predeterminação de um território homogêneo destinado a se tornar uma Nação, marcando uma forte divisão territorial entre colônia e República (Wilde, 2013: 106).

A história regional e suas distinções

A incorporação do conceito de ‘região’, entendida não como os componentes físicos, mas como uma construção histórica, também colaborou amplamente para descentralizar a Nação, permitindo aborda-

gens mais críticas sobre o espaço e sobre o território. No momento em que se ambicionava uma história total, a região - normalmente associada ao conceito espacial de uma relação econômica - foi apresentada como uma escala adequada para superar as barreiras habituais de conhecimento histórico (Fradkin, 2001: 119).

As abordagens regionais tiveram o grande mérito de lançar luz sobre as tensões entre a generalização e as singularidades, antes escondidas por trás de histórias nacionais homogêneas, enquanto permitiram uma prática historiográfica menos hegemônica por Buenos Aires. Além disso, o reconhecimento da historicidade do espaço permitia propor cortes espaciais que romperam com os quadros políticos nacionais e estaduais, visto que “Como região histórica, preexistente ao estado na-

cional, o passado adquiria densidade explicativa que não foi contemplada na história nacional e no seu passado glorioso” (Carbonari, 2009: 22).

No entanto, as abordagens regionais não estavam isentas de dificuldades. Primeiramente, porque reproduziam e multiplicavam os mesmos tipos de problemas que tinha a história nacional, embora em menor escala. A imposição de um corte territorial posterior ao processo histórico, a definição correta da unidade de análise e seu olhar, inerente ou não ao olhar do historiador, apareceram como preocupações ainda sem solução. Quando se estuda o Litoral, o NOA ou a Patagônia, em uma típica operação genealógica, muitos historiadores fazem coincidir limites territoriais com as regiões político-administrativas prevalentes desde o século XX, sem pensar o espaço em função do período estudado ou suas diferenças internas (Barriera, 2006:23).³

Em segundo lugar, porque a mesma elasticidade com que se utilizou o conceito “região” foi aplicada em áreas dentro das províncias, para várias províncias, ou até para regiões supranacionais, inclusive, em muitos casos, respeitando os limites políticos e administrativos. É claro que qualquer delimitação territorial é em algum ponto arbitrária, mas como advertiu Eric Van Young em 1987, parte do problema epistemológico existiu porque a maior parte das pesquisas históricas não especificou o que entendiam por região e evitou qualquer definição teórico metodológica, “passando com o carro

à frente dos burros” (Van Young, 1987). Por exemplo, de acordo com William Wilde “Mesmo uma quantidade significativa de trabalho sobre a história rural do Rio da Prata tendeu a *provincianizar-se* processos muito dinâmicos de atores e da população, fragmentando a análise dos circuitos mais amplos” (Wilde, 2003: 107).

Finalmente, porque grande parte das pesquisas se limitaram à observação de casos para explicar *in situ* processos macro teóricos, de modo que “a região assumiu a perspectiva de ser apenas um exemplo do todo” (Carbonari, 2009: 26). Portanto, não conseguiram resolver a relação entre o geral e o particular, muito menos fugir dos mesmos parâmetros das histórias nacionais e até mesmo provinciais.

A partir da crise dos grandes paradigmas e do abandono gradual das abordagens quantitativas, o olhar científico teve uma nova mudança. Nesta viagem epistêmica, a perspectiva local se tornou uma ferramenta especialmente útil para explicar a singularidade e a diversidade. Contra os sistemas, modelos e estruturas, a história das comunidades, municípios e paróquias, passou a ocupar um novo lugar.

Embora não deve ser confundida com a perspectiva micro-histórica italiana que convidava ao método indiciário e a uma exploração intensiva da fonte, os estudos locais se articulavam adequadamente com a revalorização das abordagens qualitativas, as perspectivas antropológicas, o retorno dos sujeitos e novas óticas que começaram a surgir a partir desse momento (Bragoni 1998 Barriera 2006).

Diferentemente das tradicionais crônicas “locais” que tinham interesse somente em posicionar sua pequena comunidade em uma macro-história nacional, as novas aproximações micro são compatíveis com histórias mais globais e amplas, atualmente em vigor, pois permitem corrigir a segmentação existente entre regiões muito a seus padrões (mas nem sempre apresentadas como ‘hipóteses para se demonstrar’, no dizer de Van Young).

Por isso, provaram ser “um procedimento valioso para melhorar o nosso entendimento sobre a complexidade dos contextos sociais em que os indivíduos realizam a sua própria experiência” (Bragoni, 1998: 139). Quando questionados os conceitos tradicionais de territorialidade, estas abordagens permitem revisar as leituras etnocêntricas, unilaterais e teleológicas. Nesse sentido, a nova história local pretende construir “uma história com mais nuances que possa deixar em suspenso algumas das verdades mais recorrentes e não comprovadas da história nacional, mas sem perder de vista o contexto, sem o qual as visões restritas perdem significado” (Bandieri, 2001: 103).

É apenas um problema de escala?

Certamente não há uma receita mágica e os cientistas sociais devem escolher um nível adequado de análise para a pergunta que estão querendo responder. No entanto, há um relativo consenso de que as abordagens locais permitem analisar fenômenos que de outra forma seriam invisíveis além de advertir sobre a espacialidade. E, especialmente, sublinhar que se tratava de uma situação em que “a multiplicidade de alianças e ordenamentos territoriais possíveis é a condição da indefinição das fronteiras entre os diferentes estados a serem constituídos na região” (Ilhas, 2011: 171).

3. Esta tendência começou a se inverter nos últimos tempos, com os trabalhos de Roberto Schmit, Julio Djenderedjian e Maria Elena Barral centrados no sudeste de Entre Rios.



■ ■ ■
“...A maioria dos pesquisadores argentinos continua omitindo que algumas das primeiras populações que expressaram sua adesão à Primeira Junta de Buenos Aires são hoje uruguaios...”

Ao investigar as cidades da margem ocidental da bacia do Uruguai, vemos que estavam em contato permanente com o outro lado. Como mostra o mapa, as reduções missionárias do Uruguai tinham jurisdição dentro do território oriental onde estavam suas fazendas de gado. No caso de Yapeyú, articularam um corredor sobre o rio, a partir da criação de postos e capelas próximas a Paysandú.

Isso não deve chamar nossa atenção, porque, na realidade, ambas as margens faziam parte do mesmo espaço. No período colonial, na região do Rio da Prata, o espaço foi organizado e configurado em torno dos cursos dos rios, que eram um meio de comunicação e circulação e que aproximava a população de ambas as margens.

Embora tinha acontecido uma progressiva fragmentação espacial na medida em que se foram formando gradualmente as novas jurisdições e identidades territoriais, havia margem para uma significativa incerteza, como nos mostra a Liga Federal, e a breve experiência da República de Entre Rios.

Ao colocar novamente o foco no povo de Yapeyú ressurgem o questionamento sobre o pertencimento do espaço missionário, que tinha sido discutido por vários centros de autoridades externas, mas após a expulsão dos jesuítas não pertencia a nenhuma outra jurisdição que não fosse a Intendência de Buenos Aires. Longe de formar parte

naturalmente da jurisdição da cidade de Corrientes, Yapeyú chegou a rivalizar fortemente com aquele conselho, concorrendo por recursos e até mesmo enfrentando ações legais. Mesmo depois de derrotada a insurgência liderada por Artigas da qual os indígenas missionários participaram de forma intensa, Corrientes conseguiu anexar esses territórios, os quais já pretendia pelo menos desde 1768. No entanto, somente conseguiu realizar seu intento em 1827, seis anos depois de ser constituída como uma província.

Por último, e também assumindo grande importância, uma exploração do lugar é ideal para mostrar as redes e disputas pelo poder local, a partir da reconstrução de



“... A incorporação do conceito de ‘região’, entendida não como os componentes físicos, mas como uma construção histórica, também colaborou amplamente para descentralizar a Nação, permitindo abordagens mais críticas sobre o espaço e sobre o território...”



Fragmento do Mapa das fazendas missioneiras segundo o Padre Cardiel (Moraes, 2007).



Arquivo Geral da Nação, Mapoteca, 256.



O Mapa da Parte do Vice-Reinado de Buenos Aires 1806 por "A. Arrowsmith". Disponível na David Rumsey Mao Collection <http://www.davidrumsey.com/>



Fragmento do rio Uruguai, no mapa das Missões da Companhia de Jesus pelo padre José Quiroga (1749).

experiências genuínas. Nesse sentido, é uma estratégia privilegiada para uma abordagem da história interna que problematize e incorpore os setores subalternos.

Em suma, temos tentado mostrar o enorme potencial das abordagens locais para gerar novas perguntas ou identificar caminhos para a exploração histórica menos anacrônicos. A cartografia histórica é uma forma de incluir esta perspectiva nos currículos escolares, fugindo das simples aspirações regionalistas de destacar o herói local. Se as histórias nacionais – e também as estaduais – materializaram as fronteiras ao naturalizar os limites atuais sob o nome de “fronteiras naturais”, os mapas daquela época são uma grande ferramenta que nos permitem devolver historicidade às localidades. Desconstruindo e desnaturalizando a organização do espaço, surgem novas questões e são estabelecidas relações que anteriormente não foram consideradas.



Bibliografía

- Arce, F. (1960), *Entre Ríos en los albores de la Revolución de mayo*, Museo Histórico de Entre Ríos 'Martiniano Leguizamón', Paraná, Brest e Viñas.
- Bandieril, S. (2001), "La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una Historia Nacional más complejizada", em Fernández, S. y Della Corte, G. (comp.), *Lugares para la historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*, Rosario, UNR, pp. 91-117.
- Barriera, D. (2006), "Escalas de observación y prácticas historiográficas. La construcción de horizontes alternativos de investigación" em *Homogeneidad, diferencia y exclusión en América: X Encuentro-Debate América Latina ayer y hoy*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Bragoni, B. (1998), "Historiografía, microhistoria. Algunas consideraciones adicionales en torno a un tema recurrente", en *Cuyo: Anuario de filosofía argentina y americana*, N° 15, 135-148.
- Caletti Garciadiego, B. (2016), "1810 en la cuenca del Uruguay: Patriotas, insurgentes y enemigos en un territorio disputado", em *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla*, N° 4, en prensa.
- Carbonari, M. (2009), "De cómo explicar la región sin perderse en el intento. Repasando y repensando la Historia regional", em *História Unisinos*, vol. 13, N° 1, São Leopoldo, pp. 19-34.
- Chiaromonti, J. (2005), "Nación y Nacionalidad en la historia argentina del siglo XIX", em Nun, J. (comp.); *Debates de Mayo. Nación, cultura y política*, Buenos Aires, Gedisa- Secretaría de Cultura de la Presidencia, pp. 29-57.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2009), *Historia de la Historiografía Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Fradkin, R. (2001), "Poder y conflicto social en el mundo rural: notas sobre las posibilidades de la historia regional" en Fernández, S. y Della Corte, G. (comp.), *Lugares para la historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios Contemporáneos*, Rosario, UNR, pp. 119-135.
- Frega, A. (2007); *Pueblos y soberanía en la revolución artiguista. La región de Santo Domingo Soriano desde fines de la colonia a la ocupación portuguesa*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Islas, A. (2011), "Límites para un Estado. Notas controversiales sobre las lecturas nacionalistas de la Convención Preliminar de Paz de 1828", em Frega, A. (coord.), *Historia regional e independència del Uruguay. Proceso histórico y revisión crítica de sus relatos*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, pp. 169-216.
- Mata De López, S. (2003), "Historia local, historia regional e historia nacional ¿Una historia posible?", em *Revista Escuela de historia*, 2 (1), N° 2, pp. 45-50. [Disponible em <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0203.htm>]
- Moraes, María Inés (2007); "Crecimiento del Litoral rioplatense colonial y decadencia de la economía misionera: un análisis desde la ganadería", em *Investigaciones de historia económica*, N° 9, Asociación Española de Historia Económica, pp. 11-44.
- Sánchez Gómez, J. (2007), "Y Uruguay" em Chust, M. y Serrano, J. A., *Debates sobre las independencias iberoamericanas*, Madrid, AHILA-Iberoamérica-Vervuert, pp. 47-79.
- Sansón Corbo, T. (2010), "La revolución de Mayo de 1810 en la historiografía uruguaya de orientación nacionalista", *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, La Plata, 10, 87-206.
- Van Young, E. (1987), "Haciendo Historia Regional: Consideraciones metodológicas y teóricas", em *Anuario IEHS*, N°2, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, pp. 255-281.
- Wilde, G. (2003), "Orden y ambigüedad en la formación territorial del Río de la Plata a fines del siglo XVIII", em *Horizontes Antropológicos*, 9, 19, pp. 105-135.

UM LUGAR NO MUNDO

As infâncias e o conhecimento do seu lugar

Por Alicia Entel



Alicia Entel é Lic. Of Arts (UBA), pesquisadora de comunicação, professora da UBA e UNER. Mestre em Ciências Sociais com especialização em Educação pela FLACSO e doutora em Filosofia (imagem e Cognição) pela Universidade Paris VIII.

Dirige a Fundação Walter Benjamin e o Instituto de Comunicação e de Cultura Contemporânea. Coordenou, entre outros, o projeto *Infâncias: vários mundos*. Sobre a desigualdade na infância na Argentina (Fundação Arcor-FWB).

Neste tempo em que as transferências e diásporas têm grande efeito, cada cidadão leva em sua bolsa, um pedacinho da sua aldeia. De diferentes formas: com os sabores e cheiros da gastronomia familiar, com as lembranças que compartilham com as estratégias para a sobrevivência moldadas na primeira infância, com as primeiras palavras da língua materna e, geralmente, com uma corrente emocional de grande valor para a aprendizagem.

No entanto, nem sempre esse amálgama construtivo é reconhecido e valorizado na hora de se elaborar as políticas públicas. Frequentemente, se traduz em feiras das coletividades o reconhecimento da diversidade linguística - quando se trata de línguas, ou musical ou coreográfica. Este ponto de vista pode ser herdeiro do pensar que a



única diferença válida, porque supostamente, os costumes assim o dizem, nos remete ao folclore.

Porém, o local nos aproxima de outras questões também importantes: a diversidade não neutra, mas entendida como diferença social, confirmada pelo fato de que nem todas as crianças dos diferentes lugares usufruem dos mesmos direitos: saúde, moradia, educação, informação. Ao mesmo tempo, o local nos apresenta o desafio de pensar em quais são e têm sido os modelos hegemônicos no momento em que imaginamos o bem estar infantil, e, por último, que tipo de projetos comunitários propiciam melhoras reais para a infância. Para tanto, propomos revisitar conceitos e ideias fundamentais para pensar projetos sociais vinculados com à infância, entre eles destacamos: memória, comunidade, sentido de pertencimento, proximidade, o local, o mundo.

Memórias locais

Da mesma forma como as primeiras aprendizagens influenciam na estruturação cognitiva do ser humano, o entorno afetivo e territorial molda o ser. No dizer do León Gieco “tudo está gravado na memória”. Alguns estímulos são suficientes na vida adulta para que a lembrança do espaço da infância surja, às vezes com saudade, outras como trauma, outras simplesmente como um dado que configurou pertencimentos, amores, afetos. Está, sempre está. Se perguntamos a um adulto sobre o “seu lugar” aparecerá imediatamente o lugar no qual cresceu, o espaço social onde brincou, o campinho, a praça, o pátio da escola, o clube do bairro. Espaços todos carregados de especial emoção.

1. Nos interessa destacar que a lembrança é a conjunção de pessoas e lugares. A casa do avô, o próprio avô e sua casa, seus costumes, seus sonhos, seus relatos.

Acrescente a isso uma questão muito importante que nem sempre se reconhece quando nos aproximamos da infância e de suas necessidades: no pensamento para a primeira infância os seres humanos não estão “frente” ao mundo, mas inseridos “no” mundo, dentro desta paisagem, não se distinguindo do espaço ao redor. Junto com a natureza, os objetos, o construído. Meninas e meninos imaginam que esse entorno lhes responde de alguma forma, que não é estático ou morto, mas que é animado, vivo. Este conjunto forma parte de sua vivência e das estratégias de sobrevivência. Aprendemos com as pessoas, com outros seres próximos, com imagens presentes no cotidiano, com ausências, do que desejamos e não está lá. Todo esse conjunto vai compondo a memória da infância. Em outras palavras, as memórias locais desse período estão constituídas por um complexo tecido de significados.

1. Na metade de 2016, o aumento de tarifas de serviços elétricos, de água, etc. afetou os clubes do bairro. A cidadania, por meio de passeatas, programas no rádio, e em especial, nas redes sociais, respondeu com protestos. Nas entrevistas a cidadãos comuns, a maioria relatava como o clube de bairro tinha sido um lugar de socialização, de iniciação esportiva e até de contenção das meninas e meninos da comunidade.



Destacava Maurice Halbwachs (2004), faz quase um século, “A vida da criança está mais imersa do que se pensa nos meios sociais, entrando em contato com um passado mais ou menos longínquo, que é como o marco no qual estão fixadas suas lembranças mais íntimas. Apoiará sua memória muito mais nesse passado vivido, do que no passado aprendido pela história escrita. Se no começo ainda não distinguiu esse marco e os seus estados de consciência, pouco a pouco se dará a separação entre seu pequeno mundo interno e a sociedade na qual está imersa. Mas, como originalmente esses dois tipos de elementos estiveram estreitamente vinculados, aparecem todos fazendo parte do seu “eu-criança”. Não podemos dizer que tudo o que corresponde ao meio social se lhe apresentará mais tarde como um quadro abstrato e artificial” (:22)

E o filósofo agrega a esse pensamento com precisão: “Nesse sentido, a história vivida se distingue da história escrita: tem todo o necessário para constituir um marco vivo e natural no qual um pensamento pode-se apoiar para conservar e encontrar a imagem do seu passado. Na medida em que a criança cresce e principalmente quando se torna adulta, participa de forma distinta e mais reflexiva da vida e pensamento dos grupos dos quais ao começo participava sem perceber. Como não vai se modificar a ideia que tem do seu passado? Como as noções novas que adquire - noções de fatos, reflexões e ideias - não vão atuar sobre suas lembranças? A memória é, em grande parte, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados ao presente”

O passado veste com roupas nem sempre visíveis e nos permeia embora às vezes o neguemos ou não queiramos lembrar. Daí que a presença e permanência do entorno - bairro, cidade natal, comunidade muito além da contingência de viver nesse lugar. Constitui a nossa memória.

Comunidade

Com frequência se diz, talvez com certa simplificação, que o lugar fortalece o sentido de comunidade. Ferdinand Tönnies foi o primeiro a formular uma teoria da comunidade como categoria sociológica. Em sua obra *Gemeinschaft und Gesellschaft* de 1887, Tönnies (em Espósito, 2003) compara a noção de comunidade com a de **sociedade**, considerando-as duas formas opostas de organização mutuamente excludentes, que se sustentam em dois tipos de vontade humana diferente: a vontade “refletida” e a vontade “orgânica”. Tönnies distingue também **três tipos** de comunidades que se formam sobre a base das relações *familiares, de vizinhança ou amizade*. Ao contrário disso, a sociedade se define como o conjunto de indivíduos cujas vontades se encontram em associações numerosas, porém permanecem independentes uns dos outros e sem ação interior recíproca.

A comunidade se torna um termo oposto ao termo sociedade, e é usado para nomear relações mais próximas entre indivíduos. É no século XIX, no contexto das sociedades industriais mais amplas e complexas, que se desenvolvem os sentidos do **imediatismo** e de **localidade**, próprios desse conceito de comunidade. Pertencer a uma



comunidade implica, nessa época a uma *proximidade geográfica e vínculos mais próximos entre indivíduos*.

Ultrapassando o preconceito colocado por Ferdinand Tönnies ao dizer que na comunidade tudo é afeto, negando a reflexão, podemos, no entanto, considerar verdadeiro que há uma tendência de associar o local, o próximo, a vizinhança com uma ideia maior de sentido de pertencimento e construção de laços comunitários.

Qual é a relação entre essas perspectivas sociológicas e o desenvolvimento e o bem-estar infantil? Elas têm sustento na realidade. Nenhum ser humano sobrevive sem vínculo social. Meninos e meninas precisam sentir que pertencem a algum lugar. Esse vínculo transita e experimenta mudanças segundo culturas, histórias, tradições, valores, hegemonias, porém existe e é imprescindível. A criança necessita saber e experimentar que há um núcleo próximo que lhe oferece contenção, proteção e cuidado imediato, sociabilidade com pessoas próximas e vínculos solidários cotidianos. Atualmente, dada a mundialização das trocas, a infância também necessita saber e reconhecer que existe uma sociedade grande, complexa, para a qual se deve reparar. Essa última afirmação gera polêmicas: de um lado, tem pessoas que somente consideram a visão cosmopolita e rejeitam a sociabilidade local por considerar que esta é limitada, visão educativa herdada das perspectivas iluministas. Do outro, temos a visão romântica que somente reconhece a aldeia e a pequena comunidade como fundamentos do crescimento infantil. A contemporaneidade obriga a reconhecer a diversidade de ideias e as disputas sobre os assuntos. Porém a infância não pode virar um centro de tensões, nem objeto de manipulação que associe estar no mundo ao consumo de determinados produtos e a imitação de determinados comportamentos, nem a reclusão da infância a um mundo irreal supostamente afastado de todo o mal.

Ao mesmo tempo, devemos refletir sobre o significado da palavra “comunidade”. A visão ingênua a associa a um conjunto de pessoas vinculadas por uma mesma origem, laços afetivos e ideais comuns. O filósofo italiano, Roberto Espósito (2003) problematiza o sentido de comunidade. Considera que o conceito contém duas perspectivas diversas: a ideia do “em comum”, mas também a de “obrigação”, peso, carregamento ao qual uma pessoa se submete procurando a aceitação em um grupo. Salienta Espósito: “**communitas** é o conjunto de pessoas unidas não por uma “propriedade”, mas por um dever ou uma dívida. Conjunto de pessoas unidas não por um mais, mas por um **menos**, uma falta, um limite. O que a comunidade compartilha não é uma posse, senão uma dívida” (:29)

A tradução destas reflexões no âmbito cotidiano é o reconhecimento da tensão que implica a convivência: renunciar de algum modo ao egoísmo e por outra parte, necessitar a autonomia. As infâncias estão em um momento muito especial nesse sentido: precisam do legado do apego inicial, precisam da comunidade natural imediata, sua família. Mas, ao mesmo tempo, seu crescimento traz a meta da liberdade e o que geralmente chamamos autodeterminação. Ambos extremos da tensão exigem aprendizados e entornos favoráveis. “A comunidade sempre tem presente essa dupla face: é ao mesmo tem-



“... O local nos apresenta o desafio de pensar em quais são e têm sido os modelos hegemônicos no momento em que imaginamos o bem estar infantil...”

po a mais adequada e talvez a única dimensão do animal “homem”, mas também sua deriva, que potencialmente o pode levar a sua dissolução”. (Espósito, 2003:41). Reconhecimento de raízes e sentido de pertença, junto com o voo livre, assim seria a conjunção imprescindível para as infâncias.

Saberes/sabores locais

Apesar de parecer a experiência mais simples porque acontece sem escolhas, a vida na comunidade local proporciona uma densa rede de aprendizagens para as crianças, a partir da família, da vizinhança, do próximo. Estes vínculos são socialmente valorizados? Muito menos do que o necessário. Durante centenas de anos ou mais, o importante foi a grande história, a macro política, com fortes matrizes de sociedades patriarcais. As associações “outras”, embora reconhecidas, não tinham igual valorização, eram do âmbito privado, o íntimo, o feminino, o emocional. Em termos comparativos, é recente a superação destas crenças assim como o entendimento da importância dos espaços onde vão se construindo as subjetividades. A expansão das noções básicas dos descobrimentos freudianos nos âmbitos educativos apresentou avanços e retrocessos. No mesmo sentido, o reconhecimento da subjetividade infantil propiciou - entre outras questões - considerar-se as infâncias como sujeitos de direito. Salto qualitativo fundamental porque institucionalizou e reconheceu na esfera pública, aquilo que parecia somente pertencer ao âmbito do privado: a integridade e as necessidades da infância.

Quando se fizeram públicos problemas e conflitos considerados privados, surgiram também informações, saberes, tradições que eram invisíveis, jogos de poder e até repressões encobertas. Este processo foi estudado por Michel Foucault (2001) e magistralmente apresentado na conhecida aula que ofereceu no Colégio de França no dia 7 de janeiro de 1976. A frase célebre foi “a insurreição dos saberes sujeitados”. Do que ele está falando? O filósofo explica:

- conteúdos históricos que foram enterrados, mascarados, por trás de sistematizações formais.

- saberes desqualificados como não conceituais ou insuficientemente desenvolvidos, o do psiquiatrizado, o do doente e o conhecimento das pessoas. E adicionaríamos a esses o das crianças.

- Foucault concebe a ciência a partir do que não é. Se a ciência é o estático, presente, totalizador e fechado, o pensador lhe opõe genealogias que “são o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (:20)

Um fluxo geralmente muito valioso para ser perdido para não ser socialmente legitimado

Entre esses saberes, os locais constituem um acervo magnífico que muitas vezes atuou como salvador em tempos de crise. Como explicava Foucault (2001), “não é um empirismo que perpassa o projeto genealógico; não é tampouco um positivismo, no sentido comum do termo, que o segue. Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra



a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. As genealogias são, muito exatamente, antecedências. (:22). Essas reflexões de Foucault têm sido acompanhadas de uma escuta e reconhecimento. Reconhecimento social como seres independentes, pensantes: a estigmatização dos loucos ou a pedagogização das crianças. O que significa isso? Pensar a criança somente como um ser a disciplinar. Perante o avanço da cultura homogeneizante, os saberes infantis assim como os saberes locais, são necessários mais do que nunca.

Minha paisagem, uma questão de escala

No entanto, os tons pastéis, a perspectiva imprópria, a cabeça da cama exageradamente menor que os pés, os quadros pendurados que parecem em movimento, mostram uma peculiar subjetividade, no horizonte uma descrição de aparência simples. O quadro nos ensina que por trás de uma aparência ingênua existe uma densidade no olhar do artista. Com o “local” de hoje acontece algo similar: não podemos vê-lo somente de forma romântica e simples ainda continua a ser local.

Ainda mais: estamos perante o paradoxo de saber que a globalização é uma realidade e por outro lado, existe a tendência a negar o macro social como prática do que Auge (2015) chama “cultura da imanência”. O que isso significa? Seria viver como se a totalidade pudesse ser reduzida ao comportamento do bom vizinho, como se tudo acontecesse somente entre os mais próximos. Simplificamos os termos, imaginamos que a vida se reduza a um conto de fadas de onde

saem os bons e os maus, os amigos e os inimigos, no meio de uma questão social altamente complexa e de crise dos valores estabelecidos. Marc Augé (2015) caracteriza este imaginário de culturas. Diz: “A maioria dos indivíduos e grupos humanos privilegia a segurança de um entorno conhecido com um futuro possível e busca reduzir tanto quanto seja possível a parte do evento. Nas sociedades complexas nas quais as divisões de classe, as diferenças de status e as de qualificação profissional são marcadas e múltiplas, o uso do termo “cultura”, é ainda mais complicado e particularmente delicado. No entanto –continua, Augé– acho viável comparar a “cultura da imanência” com o que Bourdieu chama “habitus” definido como “sistema de disposições para ser e para fazer”... Esse mundo do ‘em casa’ nos quais os indivíduos se encontram e para o que tanto contribuem materialmente (mobiliário, casa, equipamento doméstico) como nas relações de proximidades (amigos, cônjuges,



No quadro: O quarto em Arles de 1889 Vincent Van Gogh pintou seu dormitório



■ ■ ■
“... *perto e de longe
parecem não ser
associado com os
quilômetros...*”

relações) são, independentes de qualquer referência cosmológica, particular, um mundo da imanência, um lugar de imanência, na medida exata em que quem o criou... pretende mantê-lo tanto tempo quanto seja possível, especialmente, ao não buscar as razões de sua trajetória em outro lugar que não seja esse“(:26).

Ou seja, intentamos conseguir que a palavra e a descrição se descontextualizem quase totalmente, ou pelo menos, assumam-se como importante o local, o bairro, o muito próximo.

Este procedimento, que muitas vezes se aplica a descrição para as crianças, “infantiliza” de forma reducionista o local, embora este seja descrito pelos adultos. Erro e perigo. O local “infantilizado” dessa forma, não é para as crianças. Meninos e meninas precisam que falemos, contemos como adultos. Se o adulto diminui sua escala, não esperemos que a infância a amplie.

Mídia, infância e comunidade

Proximidade e distância já não parecem ter tanto a ver com os quilômetros e, nesta mesma linha de pensamento, o que significa local para uma criança nativa e altamente digital? Ao estar intermediada por equipamentos tecnológicos de todos os tipos, meninas e meninos urbanos, podem, por exemplo, imaginar que o próximo, o local, é o que veem todos os dias na televisão, celular ou computador, embora sejam imagens das terras nevadas do Canadá ou de um lugar de ficção. Sentem que essa realidade também é próxima. Inclusive têm a possibilidade de fingir que interatuam e, muitas vezes, modelam suas subjetividades com base nessas rotinas. Sabemos que nenhuma



ingenuidade acompanha a produção da mídia comercial. Ainda mais que também essa manipulação permanente conta com a cumplicidade de muitos adultos que acreditam que não tem nada de errado em deixar que programações com zero informação do seu entorno, ocupem todos os espaços de lazer das crianças. Com tanta força de sedução, a mídia pode conseguir que o local imediato se torne uma paisagem, um âmbito que em realidade não tem nada a ver com o local real. O lugar, como aconteceu com a cultura popular, muitas vezes somente se conhece por aquilo que o anula ou desprestigia. É o cartão postal estereotipado, é parte do relato gastronômico, é o lugar onde ocorreu - segundo as notícias da televisão - um crime.

Tudo isso nos está dizendo que precisamos interferir com urgência para que os governos locais incluam políticas de comunicação que informem e contem da melhor forma possível e com a melhor tecnologia disponível, as vicissitudes cotidianas do lugar, assim como sua história e geografia.

A grande mídia e parte das redes sociais utilizam como critério a produção em série para o consumo massivo. Por isso, emitem o mesmo para populações de latitudes diversas e diferentes. Os que desenvolvem políticas públicas devem fazer a diferença: mostrar a aldeia para os vizinhos, mas também para o mundo. Um desafio muito interessante. Como mencionamos no começo, neste tempo nômade, onde a terra parece vibrar embaixo dos pés, cada um leva na sua mochila, uma parte de sua aldeia. É importante pôr em valor essa história, respeitar a diversidade, entender que se trata de um patrimônio social indispensável, pois constitui os cimentos para atingir maior crescimento da humanidade local e global.

Bibliografía

- Appadurai, Arjun (2001) *La Modernidad desbordada*, Trilce-FCE, Buenos Aires.
- Augé, Marc (2015) *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bhabha, Homi (2002), *El lugar de la cultura*, Manantial, Buenos Aires.
- Entel, Alicia (2005) *Dialéctica de lo sensible*, Aidós, Buenos Aires.
- Espósito, Roberto (2003) *Communitas*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2001) *Defender la Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Halbwachs, Maurice (1990) "Espacio y memoria colectiva" en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, año III, N° 9, UColima.
- Halbwachs, Maurice (2004) *Los marcos sociales de la memoria*, Ed Anthropos, Barcelona.
- Huyssen, Andreas (2001) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, FCE, México-Buenos Aires.

Contextos locais efetivos:

Resultados de uma pesquisa sobre a implementação do Programa Chile Cresce Contigo*

Por Espejo, A.; Cortínez, V.; Leyton, C.; Martínez, L.; Tomaselli, A. e Figueroa, N. **



(*) O artigo é um fragmento da pesquisa elaborada por Espejo, A.; Cortínez, V.; Leyton, C.; Martínez, L.; Tomaselli, A. e Figueroa, N. (2016) “Evaluación de las Redes Comunales del Subsistema de Protección Integral a La infancia Chile Crece Contigo” (Avaliação das redes comunitárias do subsistema de proteção integral à infância Chile Crece Contigo). RIMISP – Centro Latino-americano para o Desenvolvimento Rural, Santiago de Chile, Maio de 2016.

(**) Os autores agradecem os importantes comentários realizados por Felipe Arriete Jeanet Leguas do Ministério de Desenvolvimento Social.



O território onde cada um nasce, vive e desenvolve suas características particulares, é a chave para definir as oportunidades e qualidade de vida que um indivíduo pode alcançar.

Portanto, os efeitos de uma política de alcance nacional estarão intermediados pela qualidade da implementação no plano local, que pela sua vez, estará determinada pelas características dos territórios nos quais se realizam.

O presente artigo surge de uma pesquisa realizada pelo RIMISP*, por encargo do Ministério de Desenvolvimento Social do Chile¹, e busca analisar o funcionamento das redes comunitárias do Subsistema Chile Cresce Contigo no contexto sociodemográfico e institucional do bairro e do município, analisando se as descobertas e recomendações deste trabalho contribuem com o efetivo funcionamento da rede.

Principais conclusões

A avaliação quantitativa do modelo lógico mostrou que o contexto territorial é um fator decisivo na geração de atividades e produtos de redes comunitárias do Subsistema Chile Cresce Contigo. Em particular, se identifica que em territórios mais urbanos, a capacidade de geração de atividades e produtos aumenta. Esta evidência é consistente com a obtida no trabalho de campo, onde foi observado que as comunidades urbanas têm maiores possibilidades de utilizar os recursos que recebem, gerando sinergias com outros serviços e instituições privadas; estão mais próximas das ofertas complementares e têm menor custo de traslado, tempo, entre outros. Com isso, podemos dizer que as redes comunitárias mais urbanas tendem a ser mais eficientes, eficazes e efetivas.

Além disso, a heterogeneidade territorial nos leva a destacar a relevância da descentralização de competências para conceder às instâncias subnacionais, maior poder para a tomada de decisão e a gestão adequada dos recursos que permita a adaptação dos modelos de programa de acordo com as características particulares das comunidades e territórios.

Por outro lado, nos territórios que carecem de capacidades institucionais, oferta e recursos, parece relevante que a rede comunitária encontre maior apoio estadual e/ou regional. Isto permitiria expandir o mapa de oportunidades, compensando o déficit existente no nível local.

Finalmente, a literatura mostra que há diversas variáveis que afetam os resultados das redes e podem ser geridas pelas equipes. É aconselhável trabalhar estas questões com as equipes comunitárias e apoiá-las a partir dos níveis estaduais, regionais e nacionais para resolvê-los adequadamente.

1. Para uma análise completa da pesquisa, acessar o site web do Subsistema Chile Cresce Contigo, www.fundacionarcor.org.



Entrevista com Raúl Mercer

Infância saudável, familiaridade e políticas públicas.

Por Nara Saccomano

Qual é a função específica de um médico sanitарista, principalmente em relação à infância?

Um médico sanitарista é um profissional que está preocupado com os temas e problemas relacionados com a saúde da população em uma perspectiva demográfica. Diferentemente de um médico clínico que trabalha com um paciente e sua família, os que trabalham no campo da Saúde Pública, o fazemos com grandes populações. Quando falamos em **Saúde Pública** não estamos falando de saúde do setor estatal ou do governo ou do setor oficial. Ao contrário, quando falamos em Saúde Pública estamos falando de **Saúde da População**.

Em outras palavras, todas as pessoas fazem parte da população, ninguém está excluído. Para esclarecer, vale dizer que existe uma seção pública (que oferece atenção nos hospitais públicos e centros de saúde), outra da previdência (que corresponde às pensões e às aposentadorias) e ainda uma terceira do setor privado (que corresponde à medicina pré-paga ou aos planos de saúde). Ou seja, os que trabalham no campo da Saúde Pública, desenvolvemos atividades coletivamente, não trabalhamos sozinhos, e o fazemos de forma interdisciplinar e intersetorial, porque os problemas de saúde superam o setor médico-assistencial.

Estima-se que 10% de nossa saúde, depende da contribuição do sistema médico assistencial e 90% depende de outros fatores vinculados às políticas sociais, às com as condições de vida, ao acesso à educação, à possibilidade de ter um trabalho digno. Como vemos, a saúde ultrapassa a cama do doente ou o fato de estar ou não em um hospital. É muito mais que isso.

Por que você escolheu ser médico sanitарista? Qual foi a sua motivação?

Desde que comecei a estudar medicina, tinha absoluta certeza que nós médicos tínhamos um papel social importante, contribuindo para melhorar a vida das pessoas e resolvendo problemas de saúde que afetam a população. Ao longo dos anos, e ao perceber a abordagem restrita da biomedicina, senti a necessidade de transcender



Raúl Mercer é pediatra, médico sanitарista com ampla trajetória. Coordenou áreas de saúde materno-infantil no governo do Estado e no Ministério da Saúde da Argentina. Trabalha no Programa de Ciências Sociais e Saúde da FLACSO e no CISAP - Centro de Pesquisa de Saúde Populacional do Hospital Durand.



às fronteiras e aos limites que nos impõe a profissão para ver o que acontecia além do perímetro ou do espaço físico no qual trabalhamos, seja um consultório, um hospital, ou uma unidade de internação. Após trabalhar muitos anos como pediatra em uma clínica, decidi fazer uma mudança em minha vida profissional e ter uma formação que me permitisse incorporar novas lentes ao analisar o contexto da saúde para além das construções destinadas a esse fim.

Dessa forma, tive uma experiência acadêmica no estrangeiro que me aproximou de outras disciplinas como a epidemiologia, a antropologia médica, a sociologia médica, a avaliação das tecnologias, a economia da saúde, ou seja, um conjunto de áreas de pesquisa e indagação orientados a enriquecer o campo de análise e de compreensão das complexidades associadas ao processo de saúde-doença.

Quando voltei ao meu país, tive que fazer uma reengenharia profissional e procurar outras áreas de inserção laboral vinculadas, fundamentalmente, à gestão de políticas e programas de saúde. Por isso, meu desenvolvimento profissional foi trabalhando no município Florencio Varela, onde, além de coordenar o programa materno-infantil, tive a oportunidade de ser diretor do hospital. Depois, no âmbito do Ministério da Saúde da Província de Buenos Aires, coordenei o Programa Materno Infantil. Tive uma passagem pelo Ministério da Saúde da Argentina, coordenando as equipes técnicas da área materno-infantil e adolescente. Posteriormente, comecei a trabalhar na área acadêmica e de pesquisa, atuando em diferentes instituições como por exemplo, o CEDES (Centro de Estudos de Estado e Sociedade), o CISAP (Centro de Pesquisa em Saúde da População do Hospital Durand) e a FLACSO (Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais).

A relação médico - paciente é fundamental na execução das políticas de saúde. Como conseguir essa confiança?

Poderia dizer, em termos gerais, que a relação que se estabelece com a população à qual se assiste, é uma relação de confiança que se constrói com o tempo e depende muito das expectativas que cada

uma das partes cria em relação à outra. Devemos ver este fenômeno como um processo de aprendizagem mútuo e acompanhamento que, no caso de um pediatra, representa praticamente a quarta parte da vida de uma pessoa (se somamos o período de atenção pediátrica mais a chegada de um irmãozinho, mais o vínculo posterior). Isso significa que neste trajeto de vida o médico faz parte da vida das famílias.

Tudo isso ajuda a entender a saúde como um processo em construção que demanda anos, oposto ao imaginário, que às vezes temos, da saúde como uma questão associada à emergência ou à conjuntura. Este processo de aprendizagem vai sendo modelado e ajustado considerando os aspectos científicos, mas também os ideológicos e espirituais que constituem a prática da saúde e o reconhecimento da saúde como um direito associado à autonomia, à possibilidade de decidir livre e conscientemente o que é melhor para o corpo de cada um, de entender que a saúde não pode ser tomada como uma mercadoria.

Quais são os programas de saúde pelos quais você mais se interessa em nível nacional? Poderia mencionar exemplos de boas práticas em saúde e atenção primária?

Nossa história está cheia de boas intenções. Também existiram e ainda existem bons programas de saúde do ponto de vista de seus objetivos. No entanto, observamos deficiências nos processos de implementação. Muitas questões que tecnicamente estão bem orientadas sob o ponto de vista de sua intencionalidade, no momento da implementação, encontramos inúmeros obstáculos. Novamente, as questões conjunturais impedem a concretização de iniciativas que exigem uma temporalidade estendida. Isso acontece com os programas, os projetos e as políticas de saúde. Todas as situações implicam investimentos de longo prazo que requerem anos de trabalho contínuo e ininterrupto. Esses obstáculos produzem deficiências na capacidade de sedimentação, ou seja, na construção de uma coerência política e programática que possibilite sustentá-los, além das gestões políticas e das administrações que são substituídas a cada alternância na orientação política.

Poderíamos mostrar muitos exemplos. A Argentina tem uma rica história na Atenção Primária à Saúde. Durante a Conferência de Alma Ata (1978), falava-se de **“Saúde para Todos no Ano 2000”**. Esta promessa virou uma utopia pois nem toda a população tem garantido o acesso aos cuidados com a saúde. Hoje, a maior pandemia que afeta a humanidade é a exclusão social, a iniquidade e a injustiça social.

Outra falha no desenvolvimento da Atenção Primária foi concebê-la em um contexto de descrédito, como uma atenção de má qualidade, para pobres. Hoje, está

cientificamente demonstrado que para conseguir mudanças no sistema de saúde é preciso fortalecer a Atenção Primária, pois é a porta de entrada ao sistema de saúde.

Se pudéssemos imaginar um sistema de saúde integrado, deveria contar com todos os centros de atenção equipados, com as mesmas capacidades e recursos. Os mesmos que se encontram em estabelecimentos que atendem aos setores mais favorecidos da sociedade. Assim estaríamos garantindo o acesso aos melhores recursos e à atenção de qualidade para toda a população, independentemente da seção prestadora que a atenda.

Outro claro exemplo de boas práticas foram as políticas de vacinação, embora esta área tenha se transformado em um espaço de tensões. Por um lado, temos um grupo de famílias que questionam e desconfiam dos benefícios das vacinas e por outro, o Estado não tem critérios claros sobre como incorporar novas vacinas aos calendários de vacinação. Às vezes, as vacinas são incorporadas por interesses do mercado mais do que pelo fato de existir uma necessidade científica e epidemiológica que a justifique. Também gostaria de dizer que isto não é um fenômeno exclusivamente argentino. Em suma, sempre vemos que na formulação de uma política de saúde podem coexistir elementos positivos e negativos que exigem discussão crítica permanente.

Em nível territorial, os Centros de Atenção Primária de Saúde são fundamentais. Qual é a sua opinião sobre eles?

O Centro de Atenção Primária à Saúde (CAPS), mal chamado “centro periférico” (o que é uma contradição, pois o centro localizado na região central não pode ser periférico), é a referência para a atenção à saúde da população em seu lugar de residência. Os CAPS estão distribuídos em todo o território nacional. Todos os estados contam com essa capacidade instalada, constituída por infraestrutura de edificação, equipamento instrumental e recursos humanos. A equipe de saúde é o núcleo sensível, o coração que dá vida aos CAPS.

Os CAPS, além de serem a porta de entrada ao sistema de saúde, constituem o sensor que percebe o estado de saúde de um bairro, de uma comunidade, de um entorno próximo.

Quando digo que os centros de saúde cresceram no descrédito é porque existe uma falsa crença de que os hospitais são de alta complexidade e os centros de saúde de baixa complexidade. Esse bordão se repete historicamente sem qualquer fundamento. Pergunto-me como surgiu isso e faço esse questionamento porque ao assumirmos o hospital como centro de alta complexidade, estamos considerando que é o espaço regente do saber que dirige a organização do sistema assistencial. É a partir do que diz o hospital, que o resto do sistema de saúde responderá.

Sabemos que trabalhar em um hospital, geralmente, oferece maior prestígio e, permite que o profissional se depare com doenças mais raras, mais complexas, de mais difícil resolução. Com essa lógica, o modelo de hospital - cêntrico, baseado fundamentalmente no uso de tecnologias, marca as regras de jogo do sistema.

Nas atuais circunstâncias, estamos partindo de um erro conceitual já que a tecnologia que é utilizada em um hospital difere total-



mente da que se utiliza nos CAPS. Por esse motivo, sugiro quebrar este paradigma de associar a complexidade com a atenção hospitalar. Eu tenderia a dizer que os CAPS são lugares de alta complexidade porque isso implica reconhecer as particularidades do trabalho em e para a comunidade, do bairro; das relações sociais e interpessoais e ainda o papel das instituições e dos interesses que estão em jogo.

Por outro lado, tentar aplicar ferramentas de abordagem social a partir de uma lógica e de uma visão hospitalar, resulta numa falácia. Se nossa caixa de ferramentas possui somente por um martelo, não poderemos pensar que somente com uma ferramenta vamos resolver toda a realidade. A caixa de ferramentas, em nosso caso, exige muito mais do que um martelo, necessita outros tipos de ferramenta. Uma que permita a abordagem do conhecimento da sociedade, a identificação de atores das redes sociais, entender as problemáticas associadas aos sistemas de saúde, as crenças e as visões de mundo.

Dessa forma, o centro de saúde entende-se como um espaço muito mais dinâmico que se defronta no dia a dia com as realidades sociais, as quais muitas vezes, não passam pelos hospitais.

Como você vê a saúde e a infância na atualidade?

Poderíamos pensar a infância como o momento a partir do qual concebe-se o desenvolvimento de uma comunidade, considerando a visão de Tonucci de ver o mundo a partir da perspectiva das crianças. Se pudéssemos fechar os olhos e imaginar como é a infância, entre os elementos que a caracterizam poderíamos nomear: a empatia, o lúdico, a fraternidade, a capacidade de socialização, a honestidade, a transparência, a não violência. Se resgatássemos estes valores para traduzí-los em desenvolvimento de serviços, em modelos



“...É necessário entender a saúde como um processo em construção que demanda anos, oposto ao imaginário que às vezes temos da saúde como uma questão associada à emergência ou à conjuntura...”



■ ■ ■
“Existe uma falsa crença de que os hospitais são de alta complexidade e os centros de saúde de baixa complexidade. Este clichê se repete historicamente sem qualquer fundamento”

de urbanização, de desenvolvimento local baseado nos direitos das crianças, a realidade seria, sem dúvidas, totalmente diferente.

Muitos dos problemas que afetam a sociedade adulta têm origem na falta de reconhecimento das crianças na sociedade. Garantir boas condições de vida para a infância é um elemento que promove o capital social, e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, mais inclusiva, com menos incidência de problemas que vão afetar a população adulta como as doenças crônicas não transmissíveis ou aquelas que afetam o envelhecimento, os problemas de perda de memória precoce e o envelhecimento prematuro.

Na perspectiva dos serviços de saúde e da saúde pública, os centros de saúde deveriam estar vinculados a outras instituições que trabalhem com crianças, tais como centros educativos e recreativos.

Vamos tomar como exemplo o direito ao brincar. Brincar é tão importante para uma criança como fazer qualquer outra atividade criativa, artística ou aprender matemáticas. O jogo não é apenas um jeito de gastar energia ou uma forma de promover o lazer para que não atrapalhem ou estejam entretidas. A Convenção sobre os Direitos da Infância no Artigo N° 31 estabelece que todas as crianças têm direito a brincar. A pergunta que devemos nos fazer é se todos os governos municipais e estaduais têm desenvolvido uma política do brincar para a infância.

Nesse sentido, quando procuramos ferramentas e experiências de planejamento urbano baseadas na infância, deveremos partir, primeiramente, do conhecimento das necessidades e direitos das meninas e dos meninos para alcançar um pleno desenvolvimento. Isso também implica saber como se desenvolve a infância a partir de uma perspectiva da população.

Então, quais são as características que deveria ter um centro ou um hospital para oferecer a melhor atenção possível à população?

Neste ponto sugiro separar a situação dos centros de saúde da dos hospitais. Por um lado, os hospitais historicamente tiveram maiores recursos alocados nos orçamentos da saúde. No entanto, os centros de saúde deveriam melhorar suas condições de mobiliário, de con-



Em algumas oportunidades, alguns funcionários como é o caso do Intendente de Luján, determinaram que vizinhos de outras localidades ou municípios não podem utilizar as instalações do setor saúde. O que você acha dessas medidas?

Lembremos que a pior pandemia que afeta a humanidade é, precisamente, a exclusão social e a iniquidade. O modelo neoliberal imperante permeia a vida das pessoas e os políticos não ficam fora disso. Às vezes, visando proteger as contas de seu município como se este fosse uma empresa, não pensam no impacto social negativo de suas decisões. Tudo isso traz novamente a urgência de reconhecer a saúde como um direito e a necessidade de não desrespeitá-lo. Se uma pessoa transgredir ao atravessar a fronteira de um município ou de um estado, não é para deixar de mal humor os políticos, mas sim porque estão procurando uma resposta que não estão encontrando em seu lugar de residência.

Uma sociedade bem-sucedida é uma sociedade inclusiva, sem nenhum tipo de impedimentos. Às fronteiras físicas estamos adicionando os muros simbólicos, os que surgem com os preconceitos, os medos, as crenças, a homofobia, a discriminação, e estes muitas vezes geram maior dano que as barreiras físicas.

As sociedades mais coesas são mais saudáveis que as sociedades mais fragmentadas. O modelo vigente tem como objetivo criar uma cultura fragmentada e individualista.

Tudo isso apresenta a necessidade de criar um novo processo de aprendizagem social que busque compreender o significado da saúde e a corresponsabilidade que, como sociedade, nos cabe em sua construção. •

forto, assim como também os recursos necessários para garantir a permanência e estabilidade das equipes de saúde que ali trabalham, inclusive, um salário digno. As autoridades locais ou estaduais deveriam ter clara consciência do significado de investir em capital social e garantir um sistema de saúde integrado à comunidade.

Tive a oportunidade de visitar experiências de atenção primária em outros países, como o Brasil, por exemplo. O Brasil conta com um Sistema Único de Saúde (SUS) no qual podemos ver o grau de inserção social dos centros de saúde e como a comunidade assume sua parte com relação a esta proposta do Estado. Estes centros, além de fornecerem serviços tradicionais como a atenção médica, odontológica, de laboratório, oferecem outros tipos de atividades recreativas, de promoção de exercícios físicos, lúdicos, todas necessárias para a saúde física, mental e espiritual.

No Programa de Ciências Sociais e Saúde da FLACSO estamos trabalhando, faz alguns anos, em um projeto chamado **“Te Escucho”** baseado no Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança, que fala sobre o direito de toda criança a ser ouvida e levada em conta seriamente. Esse projeto está orientado a promover a cultura de direitos no âmbito dos serviços de saúde e forma parte da Iniciativa Maternidade com Segurança e Focada na Família, promovida pela UNICEF.

Os que trabalhamos neste projeto, acreditamos que os estabelecimentos de saúde têm deficiências na capacidade de escuta. Escutar, em nosso caso, implica perceber as necessidades particulares das pessoas, reconhecer o valor da diversidade, entender que os problemas afetam de forma diferente segundo cada pessoa, valorizar a alteridade.

Por exemplo, nem todas as gestações são iguais, nem todas são desejadas ou sonhadas idilicamente. 50% das mulheres que ficam grávidas na Argentina chegam a gravidez em consequência de decisões não planejadas, não pensadas, e em alguns casos, resultado de transgressão ou abuso sexual. Está na hora de começar a admitir estas diferenças no sentido de distinguir situações distintas. Ao reconhecer estas diferenças, vamos melhorar a qualidade do relacionamento entre os profissionais e a população.



Elena Maidana Elena é Formada em Letras, Mestre em Antropologia Social. Professora e ex diretora do Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais. Universidade Nacional de Misiones. Pesquisadora: diretora do projeto “Espaço, Comunicação e Cultura III: mobilidades/ imobilidades de corpos e signos em espaço social público de uma cidade em transformação”.



O espaço local: medida da infância / espaço de esperança

Por **Elena Maidana**

A transnacionalização do capital que foi reconfigurado após o colapso da URSS traz a renovação da dialética do local/universal. O mundo passou de bipolar a unipolar e surgiram novas nomenclaturas para pensar a incipiente ordem mundial em disputa: globalização, *glocal*, *globalifóbicos*, *anti* e *alter globalização*, entre outros. O debate sobre o espaço local foi globalizado e tomou outros sentidos quando as novas tecnologias passaram a conectar o planeta, e este se converteu em um lugar privilegiado para alguns e, para a imensa maioria, em um paraíso do qual mais tarde seriam expulsos.

Para muitas comunidades e movimentos sociais, o que é de origem “local” está nas lutas e resistências, em espaços para construir outros mundos, para a reinvenção e experimentação a favor de inovadoras, inéditas e mais equitativas formas de conviver. Com essa perspectiva, a defesa do local passou a ser a defesa de uma parte do conhecimento humano, de um modo de vida, de uma visão de mundo alternativa, de uma política e uma forma de governo que restituíssem o papel à comunidade, que devolvessem espaços comunitários. Os zapatistas e a experiência boliviana são um claro exemplo dessas tentativas e experimentos.

Por outro lado, e considerando a “acumulação por desapropriação” (Harvey, 2007), característica da atual fase “neocolonial” (Quijano), o local-territorial se transformou também em um espaço de disputas entre pilhagens sangrentas de recursos naturais e deslocamentos forçados de populações inteiras. De tal circunstância advém a relevância estratégica que adquiriram os territórios em zonas e regiões do nosso país e da América Latina marcados pelo extrativismo, uma das características de acumulação por espoliação, que leva os países a uma relação neocolonial, a novas dependências e a novas contradições; já que a poluição localizada supera fronteiras nacionais e ameaça a sobrevivência das gerações futuras e de todo o planeta.

Neste contexto, propostas como as de Harvey (2007), resultam pertinentes: repensar o local com toda sua dimensão num horizonte espaço-temporal para voltar a criar e intervir no mundo; um dos atuais núcleos fundamentais de intervenção política, junto e em tensão com as esferas do pessoal, nacional e universal – “teatros específicos, porém articulados com a ação social”. Com essa perspectiva altamente vincular e contraditória, procura-se o diálogo aberto e as conexões dialéticas entre as diferentes dimensões, buscando não esquecer nem descuidar dos efeitos sociais e ambientais, dos desenvolvimentos geográficos desiguais, das hierarquias culturais e das iniquidades que a globalização capitalista promove e acentua. É inegável que



*"... repensar o local
com toda sua di-
mensão num horizon-
te espaço- temporal
para voltar a criar e
intervir no mundo..."*

assim como há lugares que viraram focos para o investimento transnacional, nós de irradiação de cultura, capitais do mundo, cidades globais, existem outras que foram desvalorizadas, inviabilizadas, subalternizadas; de acordo com horizontes, espaços temporais que se ampliam ou comprimem segundo políticas e fluxos progressistas, construtivos e/ou regressivos, destrutivos.

Ao mesmo tempo, é possível observar-se que se reforça a concepção do local no espaço e no tempo frente às tentativas homogeneizadas e de disseminação global do discurso único do mercado e do neoliberalismo. O mundo que habitamos é um "universo plural"; essa concepção se sustenta principalmente a partir da América Latina (Escobar, 2015) quando se busca opor à visão dominante antropocêntrica, classista, etnocêntrica do mundo, uma concepção biocêntrica e relacional que permita criar um mundo onde caibam outros mundos. Essa visão permite repensar o procedimento e as figuras humanas e adicionar especificidades e heterogeneidades imprescindíveis para compreender o mundo que para alguns tem se tornado cada vez mais inacessível e distante.

Obviamente que quando falamos em multiplicidade de mundos, devemos estar conscientes que não existem mundos puros,

incontaminados, nunca houve e hoje também não haverá. Isto que chamamos local não deixa de ser produto de misturas e disputas entre tradições diversas, de histórias nem sempre integradas. É impossível pensar em mundos completamente separados dos demais mundos, especialmente do hegemônico globalizado. A partir desse ponto de vista a pergunta sobre como é tecida a trama do mundo deveria ser inevitável (Escobar: *ibid*). A "representação intercultural" e "a ecologia dos saberes" (de Sousa Santos: 2010) são temas prioritários atualmente.

Deveríamos gerar condições mais simétricas e igualitárias para a relação entre os mundos e suas estruturas. E também em relação ao poder, ou seja, deve-se admitir a pluriversidade em tantos mundos quanto possíveis, alternativas factíveis perante as que existem. Porque frente à presença de outros mundos - afrodescendentes, indígenas, camponeses, com seus rios profundos que permeiam localidades e comunidades latino-americanas - sempre se tende a não considerá-los, a invisibilizá-los e apagá-los do mapa, epistemológica, ontológica e com frequência fisicamente. Reduzem-se a alternativas não factíveis quando são entendidos somente como "coisas do passado", 'heranças românticas' (De Sousa Santos em Escobar: *ibid*).

Essa abordagem nos coloca perante o desafio de aprender a ser humanos de outra maneira, a conviver entre humanos e não humanos de forma mutuamente enriquecedora e vivificante; ou seja, partir da própria história com suas luzes e sombras para construir coletivamente com outros grupos e comunidades um pluriverso, um mundo de muitos mundos.

A partir dessa perspectiva que coloca o foco nas diferenças e desigualdades do mundo presente, o local pode ser pensado também como "a medida da infância" como o "aqui e agora" das crianças, como o lugar concreto de partida para repensar a infância junto conosco e com o mundo, como aponta Tonucci no Projeto "A cidade das crianças" (2010). Nesse sentido, é pertinente se questionar: como repensar e reinventar o local para que a infância seja protegida e se autodesenvolva? Como converter o local em território fundamental de efetivação de direitos da infância, em sua dupla condição de seres únicos - diferentes em um hoje concreto e situado- e ao mesmo tempo seres genéricos - semelhantes aos adultos com os quais se vinculam? Revisar o sentido do local em relação à infância a partir da perspectiva dos Direitos Humanos e a utopia de um mundo igualitário pode ajudar a renovar os conceitos e o sentido do debate contemporâneo em torno da tensão entre o local e o universal.

A diferença infantil

A criança representa o diverso, e dista da forma de pensar, valorizar e planejar do adulto. É diferente de nós adultos produtivos e consumidores. "Quem aprende a compreender a criança, compreende a todos" afirma Tonucci.

Claro que "a criança que temos que considerar, escutar, defender e amar é a criança de hoje, com o que sabe e o que sabe fazer, com seus sentimentos. A nova cultura da infância é a cultura do presente, da criança de hoje. Mas, a criança de hoje é perturbadora, subversi-



va, revolucionária, porque é diferente de nós, os adultos. Pensam de outra forma, veem as coisas sob outro ponto de vista, sentem profundamente, são explosivos, e com frequência suas necessidades entram em conflito com as nossas. Ter presente suas exigências e ideias pode exigir profundas adaptações e renúncias dos adultos” (Tonucci, 258): sermos mais infantis, lembrar a própria infância, também assumir a responsabilidade que nos toca enquanto adultos aproveitando a assimetria do papel e das funções que nos competem para revisar a relação adulto e criança. Isso permitirá modificar nossas práticas, para tentar novas formas de comunicação e fazer junto com elas um mundo melhor, mais igualitário e equitativo.

O benefício será mútuo já que ao entender, ouvir e compreender o mundo das crianças, criamos a possibilidade de nos abrir para outros mundos, porque ouvi-las não somente supõe tentar compreender e dar valor para suas palavras, é também aceitar a necessidade de suas contribuições, reconhecer que o seu dizer vai enriquecer o mundo, o nosso, o delas e o de todos.

Porém, acontece que em nossas sociedades, as crianças continuam sendo “menores”- apesar dos discursos sedutores do mercado que os quer como clientes e consumidores, e mesmo com, às vezes sinceras, mas sempre insuficientes políticas da infância - continuam estando em situação de minoria, de subalternidade, ou, inclusive, de exclusão.

Talvez possamos, com pequenos e significativos gestos compartilhados - brincar, rir, dançar, cantar, contar- começar a questionar este sistema de distribuição de valor que vem de longe e continua tendo vigência, que dividiu e hierarquizou a sensibilidade, que pôs a palavra sobre outras formas de expressividade estética e que incluiu historicamente as crianças como menoridade, carentes, inferiores, ignorantes, feitas geralmente a imagem e semelhança do adulto. Ler ou contar uma história - assim como outras ações que possamos fazer - pode significar uma excelente oportunidade para ouvirmos e sermos ouvidos, um caminho possível e acessível para que percebam que são capazes e que o mundo que lhes deixamos pode ser diferente, não necessariamente perigoso, que há outras formas de existir ou para serem descobertas juntos, assim como é possível nos relacionarmos

descumprindo as diretrizes do mercado global.

É preciso, nesse diálogo, aprender juntos a ouvir-nos. Não é pouca coisa ensinar e reaprender a escutar neste mundo de olhares apressados, de tanta visão consumista, de tanta pulsão escópica. Insistimos: urgente ouvi-los . As crianças têm muito a dizer.

A leitura ou a narrativa de histórias pode dar voz, podem promover pequenos exercícios de tomada da palavra, primeiros passos para a autonomia. Escutá-los com seriedade e atenção é lhes oferecer a oportunidade de perceber e de sentir que alguém os reconhece como sujeitos, como pessoas. Reconhecer que quem lhes conta histórias, os está incluindo. Nesse sentido, promover a leitura e a narrativa pode ajudar a sair da situação de vulnerabilidade, a assumir posição e ter voz, a pôr-se de pé, a se colocar no mundo para dizer o que pensa.

Ler e contar histórias, dialogar entre crianças e adultos supõe outra aposta, uma forma criativa, lúdica de juntar as possibilidades com as mensagens, de ir além do instante seguindo as migalhas de pão deixadas na floresta como marcas da nossa passagem pelo mundo.



"...Como se constitui a cultura de um lugar? Quantas tradições confluem? Quais delas são valorizadas e salvas do esquecimento? Quais não? Por quê? Quais fios fazem o tecido local?..."

Os fabricantes de sonhos

"Aquele criança tão afastada de nós e tão necessitada de nosso olhar e de nossa afeição será difícil de ouvir e de entender, mas tem dentro de si uma força revolucionária. Se estivermos dispostos a nos colocar do seu tamanho e a dar-lhe voz, ela será capaz de nos ajudar a compreender o mundo e nos dará força para mudá-lo".

Tonucci

Nós, os adultos, seremos capazes de nos permitir recuperar os sonhos junto com eles? Certas experiências nos dizem que sim! Há muitas, porém por razões de espaço, apresentaremos somente algumas, sabendo que ficaremos em dívida com outras tantas que acontecem ao longo do nosso país.

Oficina Azul: criada por Silvia Katz em 1987 em Salta como projeto original de artes plásticas, pouco a pouco foi se envolvendo com outras áreas da expressão até chegar a ser um espaço de experimentação com a imagem e a palavra. Em 1995 a oficina inaugura o selo editorial *Laralazul* com a publicação do seu primeiro livro de contos; compilação de histórias escritas e ilustradas por crianças de 3 a 14 anos. Desde aquele momento continuam com a aventura de escrever livros que a cada ano confirmam projetos realizados. Em 2014 já tinham publicado 18 livros.

No prólogo de *Rima que arrima. Coplas, poemas, arroyos y otros versos de los chicos del Taller Azul* (2014) em que se pode ler: "A palavra poética entrou novamente na oficina e se deixou ler, dizer e cantar, estava disponível para o jogo e também para a escrita. E começou, pouco a pouco a nos revelar sua música...". Ficou assim: "Era uma vez / um gato siamês, / dançando minueto / com um português"; "Ontem passei pela sua casa / você jogou uma flor, / a próxima vez que passar / quero uma

carta de amor”; “No topo da colina / uma gata apaixonada / esperava que seu gato / algum dia a encontrasse; “Eu moro em uma cidade que é feita de papel / O mar é de barro e meu coração também”

Do outro lado da árvore: a biblioteca popular nasceu em La Plata, no dia 2 de abril de 2011, fruto do amor entre uma mãe, Paula Kriscautzky e sua filha, Pilar. Juntas começaram a sonhar com “meninas que brincassem para sempre” enquanto enfrentavam a doença que levou a Pili para o sol e a lua, no dia 12 de janeiro de 2011. O sonho de Pili se fez realidade com a ajuda de muitos outros sonhadores que colaboraram para transformar o Parque Saavedra em um espaço iluminado para a infância, um lugar destinado a “infâncias com sol, iluminadas, quentinhas, douradas, brilhantes e agasalhadas” como deveria ser a infância de todas as crianças. Ali podem ler, brincar, criar, encontrar-se, ouvir, planejar, a partir da crença na transformação da dor em ação. Do outro lado da árvore é muito mais que uma biblioteca infantil, é uma forma diferente de ver a vida; é uma homenagem permanente à infância.

Em 2015 publicaram o livro *Que cada dia seja mágico e recheado de sonhos*, com os sonhos de 40 crianças desenhados por 40 artistas diferentes. Um livro de sonhos escrito por crianças foi a proposta que a Biblioteca *Do outro lado da árvore* apresentou junto ao artista visual Luxor, e ele entrou em contato com 40 ilustradores para que pudessem representar as histórias das crianças. Para que o objetivo fosse alcançado, a organização propôs à comunidade que 2000 pessoas motivadas se reunissem e recolhessem 100 pesos argentinos cada uma para financiar a proposta, pois o livro seria distribuído gratuitamente nas escolas públicas de La Plata, Ensenada, Berisso, Olavarría e de Bolívar. “A ideia de que o livro chegasse às escolas públicas têm a ver com entender a escola como uma instituição de apoio social, mas também como um espaço para recuperar os sonhos. Embora saibamos que não é uma tarefa fácil, nós apostamos nessa mudança. Queremos chegar a milhares de crianças e despertar seus sonhos...” explicou Paula. Foram editados 2000 exemplares para esse fim.

A *Antología da Literatura Misionera* (1997) destinada a alunos do 3º Ciclo da EGB, compilada por Rosita Escalada Salvo e editada pela Editora Universitária da Universidade Nacional de Misiones é uma amostra de outra rede de vozes, ritmos, formas, relatos e estéticas pluralistas, outro exemplo de que o local não é monocromático. Ali podemos ler os textos que seguem:

“María Pacurí,
abatípororó,
opaca la fiesta
eguatáterejó.
Vienen los niños cantando
por las abiertas picadas,
vienen cantando la copla
de la tierra colorada.

”(de Antonio R. Gamboa Igarzábal. *Una voz para Misiones*)

Jachukáva Kuéry Kyringue mborai apu’a i opytu’u i a reegua (Pequenas músicas mbyápara que descanssem os filhos das jachukavas)

Kya, kya i,
che tui a i...
Ñemomyi ra i.
che mo kambua.
Ñemokane’o ra i.
Chari, chari i,
Chari, chari i
Hamaquita, hamaquita
En donde yo me extiendo...
Para mis movimientos,
quien me da de mamar.
Para el cansancio.
Abuelita, abuelitita
abuelita, abuelitita.
(De *El Canto resplandeciente*.
Comp. Carlos Martínez Gamba)

Encontram-se nesta antologia como vestígios poéticos as tradições de Misiones: dos mbyáguaraní, dos imigrantes, dos crioulos paraguaios e brasileiros e dos seus habitantes fronteiriços - todos especialistas em encruzilhadas e em intercâmbios interculturais. Essa província tem 95 por cento de seus limites territoriais como fronteiras internacionais (Paraguai e Brasil), por essa condição e pela sua história é multilíngue e multicultural. Em um contexto assim o local torna-se difuso, mais permeável, ou por isso mesmo, evidencia-se com mais força, do que em outro espaço geopolítico, sua complexidade e pluralismo constitutivos.

Surgem as perguntas: Como se constitui a cultura de um lugar? Quantas tradições confluem? Quais delas são valorizadas e salvas do esquecimento? Quais não? Por quê? Acaso as tradições negadas no processo de configuração de nossos estados nacionais não continuariam cultivando sua própria cultura? E se a resgatássemos, junto com as nossas crianças, do lugar do silêncio no qual foram abandonadas pela história e pela cultura oficial?

“Em cada floresta há um rato que toca um violino”

Se observarmos com atenção, os lugares não deixam de nos oferecer histórias, relatos e sonoridades plurais, diferentes, intensas, potentes, porque em cada comunidade há tesouros a serem descobertos. Seria ótimo fazê-lo com as crianças, gerar cadeias de ouvintes entre elas e os adultos, entre pais, avós e netos, entre professores e alunos.

Existem tradições muito ricas em nossas comunidades esperando para serem registradas e urgentemente fazer isso antes que o capital concretize seu extrativismo cultural, antes que nos tirem também essas riquezas. Para isso, é fundamental recuperar a memória popular, na tradição oral de nossas comunidades, explorar a história não oficial, pesquisar sobre quem fez o país, a região, a comunidade; confrontar os heróis publicitários, os do Estado e os do biopoder triunfante com os ignorados, os derrotados.

Algo semelhante a isso fez o projeto “Marcas das mulheres para um mundo melhor”, organizado pelo Ministério de Bem-Estar Social, a mulher e a juventude, a Subsecretaria da mulher e da família e a Universidade Nacional de Misiones. O eixo de trabalho proposto foi desenvolvido no contexto de uma pesquisa-ação, por professores e alunos de 100 escolas de Misiones, focando na reconstrução de histórias de vida de mulheres da região das Misiones a partir da perspectiva de gênero. Escolheram 400 histórias no total, das quais foram selecionadas 30 para publicação. Como livro (2008; 2015) e material de leitura e reflexão usado nas aulas, hoje esses relatos voltaram para as escolas. A rede iniciada há oito anos e que

envolveu crianças como pesquisadoras de histórias extraordinárias em seu entorno mantém seu objetivo: discutir o poder patriarcal e suas violências em uma das províncias com maior número de feminicídio do país.

Outro exemplo para mencionar é a coleção “Antiprincesas” das editoras Sudestada e Chirimbote. Os que a criaram dizem que: “Contamos histórias de mulheres... Por quê? Porque conhecemos muitas histórias de homens importantes, mas não muitas sobre as mulheres importantes. Sabemos sobre algumas princesas, é verdade, mas essas meninas que moram em castelos grandes e frios estão muito longe da nossa realidade. Há mulheres, por aqui, na América Latina, que quebraram os modelos da época, que não se conformaram com os lugares que a sociedade lhes impôs (ou seus maridos ou seus pais ou irmãos mais velhos) e saíram a construir seu próprio caminho.

Também podemos destacar “O assombroso mundo de Zamba”; esse personagem da rede de televisão infantil Pakapaka do Ministério de Educação da Argentina e de uma série animada que estreou em 2010, que recriava, em capítulos de meia hora, os principais acontecimentos da história argentina segundo o olhar de Zamba, uma criança inquieta que viajava no tempo. Pelo sucesso atingido entre o público infantil, a partir de 2013 deixou-se para atrás o esquema tradicional de capítulos temáticos longos para realizar o “Mundo Zamba”, um quadro interativo com conteúdo na web e capítulos curtos (de 5 a 10 minutos) nos quais os personagens interagem com figuras históricas do campo da ciência, da cultura, da história e do esporte. No ano de 2014 foi nomeada a “Melhor série de animação infantil” recebendo o prêmio International Emmy Kids Awards.

Com Zamba muitas crianças argentinas conheceram mais da história nacional e da própria região, cantaram alto o hino nacional em qualquer lugar e a qualquer hora e Juana descobriu: “*Você viu como a Frida era linda? Tinha bigodinho, mas era belíssima*”.

O grande valor de todas essas experiências mencionadas que interpelam as crianças como sujeitos de direitos e como criadores - fazedores de mundos, é que aproximam heróis e heroínas não na medida dos desejos do capital, mas da construção de outro mundo possível no qual também há lugar para os meninos e as meninas de hoje e de amanhã.

O local: plataforma de lançamento para o infinito e além dele.

A proximidade infantil com a pluralidade e diversidade de seus contextos os conectam com aspectos desconhecidos, interessantes, misteriosos, porém o que acontece nem sempre está relacionado com a história de seu contexto, não tem necessariamente a “cor local”. Embora seu mundo seja feito de proximidades e urgência, ainda que na maioria das vezes seja o aqui e o agora a medida da infância, talvez por isso mesmo, são histórias fantásticas, extraordinárias as que os cativam, essas que abrem as portas para a fantasia, as que permitem brincar, imaginar, criar, ir além do cotidiano, abrir possíveis-outros.

Vale olhar para mitos, lendas, relatos arcaicos e residuais que persistem ao nosso redor, mas também para o leque de fantasmas, de heróis, belas e feras, monstros e assombrações de diversas pro-




cedências, para depois misturar tudo no processo de criação. Não é a origem, mas a potência poética, significativa, o que mobiliza. Não existem receitas para isso, nem fórmulas mágicas para realizar a fantasia, o jogo e a arte. Temos de estar dispostos a encontrá-los, que tenha sentido também o sem sentido, o que nos faz sentir intensamente, o que nos contenha em plenitude e felicidade, sem esquecer que sempre partimos de situações e posições pessoais, que possuem uma origem e uma história, para ampliar nossa visão do possível, para nos aventurar e procurar o desconhecido. Foi o espírito especulativo que abriu na história novos espaços para múltiplas formas de pensamento e ação. Dar o passo qualitativo para o desconhecido é o que nos transforma em sujeitos ativos que criam conscientemente as possibilidades humanas, desafiando os limites.

Por isso é fundamental que o pessoal e o local não se fechem, mas abram-se, que levem a desejar, a pensar com e a partir da diferença (própria e dos outros), a gerar alternativas para a construção de uma consciência radicalmente diferente.

Nesse sentido, uma proposta de experimento “sentipensante” para nós os adultos poderia ser reaprender a imaginar uma e outra vez estar em uma situação diferente, a experimentar deslocar-se até o lugar do outro. Nisso as crianças têm muito para nos ensinar. Não é isso o que a criança faz quando brinca? Como e quando foi que esquecemos disso? •

Bibliografía

- AA.VV. (2008, 2015) *Huellas de mujeres para un mundo mejor*. Editorial Universitaria. UNaM. Misiones/Argentina.
- Bellesi, Diana (2009) *Tener lo que se tiene. Poesía reunida*. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.
- Escalada Salvo, Rosita (1997) *Antología de la Literatura Misionera*. Editorial Universitaria-UNaM. Misiones/Argentina
- Escobar, Arturo (2015) “Hacia el pluriverso”. En AA.V / *Clinamen: Conversaciones ante la máquina. Para salir del consenso desarrollista*. Ed. Tinta Limón. Buenos Aires.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010) *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros. Buenos Aires
- Harvey, David (2007) *Espacios de esperanza*. Akal. Madrid.
- Katz, Silvia (2014) *Rima que arrima*. Ediciones Laralazul. Salta/Argentina.
- Quijano, Aníbal (2004) *Textos fundacionales*. Ed. Del signo. Buenos Aires
- Tonucci, Francesco (2010) *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* Losada. Buenos Aires
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Zamba_\(personaje_de_televisi%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Zamba_(personaje_de_televisi%C3%B3n))
- <http://www.delotroladodelarbol.org.ar/>

A close-up photograph of a woman's hands. One hand is holding a black pen and writing on a white spiral-bound notebook. The notebook has a table with columns and rows, some of which contain handwritten text. The other hand is gently holding a sleeping baby's hand. The baby is wearing a red string bracelet on its wrist. The woman is wearing a gold chain bracelet on her wrist. The background is a wooden surface.

Marco Legal da Primeira Infância e Cultura do Cuidado integral às crianças

Por Vital Didonet



Assessor legislativo do
autor e relator do Projeto
de Lei que deu origem à Lei
13.257/2016

O que nos propõe o Marco Legal da Primeira Infância?

Desde 8 de março de 2016, o Brasil possui uma das leis mais avançadas do mundo sobre políticas públicas para a criança de até seis anos de idade. É a lei federal nº 13.257, conhecida pela expressão que a torna mais concreta: Marco Legal da Primeira Infância.

Essa lei mobilizou todo o governo, principalmente nas esferas do poder Legislativo, Executivo e Judiciário e no Ministério Público, assim como na sociedade civil, todos interessados em sua implementação. São poucas as leis sociais que despertaram tanto interesse e que causaram tão grande impacto imediatamente. Desde sua sanção até a atualidade, a imprensa (pública ou privada, revistas, blogs, redes sociais, fóruns e grupos de todo tipo); técnicos e profissionais de diversas áreas de atenção vinculados à infância; academia; assim como a esfera das decisões políticas demonstraram inusitado interesse por essa lei. Embora cada grupo tenha expectativas particulares na implementação da mesma, a ideia geral é que a primeira infância agora tem uma lei própria, que a contempla na sua especificidade etária e determina políticas públicas focadas nos primeiros anos de vida.

No início do processo legislativo houve certa rejeição de alguns setores governamentais afirmando que esta separaria a concepção do processo contínuo do desenvolvimento da criança e do adolescente, criando uma especificidade para a primeira infância, separando-a do conjunto 0 – 18 anos, debilitando todo o segmento etário. Hoje, esses mesmos setores, apontam que a lei veio para enriquecer o Estatuto, proporcionando mais equilíbrio na consideração das diferentes faixas de idade e evidenciando as especificidades dos primeiros anos de vida.

Entram em jogo vários fatores, e entre eles ampliaremos quatro:

1. É consensual a afirmação de que o Brasil possui uma legislação avançada e exemplar sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, com o correspondente dever do Estado de garantir esse direito, mas em toda faixa etária 0-18 anos, na primeira infância (0 a 6) ainda observamos pouco espaço, escassa visibilidade e pertencimento apresenta quase nenhuma especificidade. Deveríamos olhar genuinamente para o primeiro ciclo da vida e, com base na experiência profissional e nas evidências trazidas por diversas ciências que abordam os fatores do desenvolvimento infantil, desenhar um marco legal para a ação pública visando que as crianças sejam atendidas de acordo com as especificidades da primeira infância.

2. *A construção participativa do conteúdo do projeto de lei.* Houve um projeto inicial cuja autoria correspondia ao Deputado Osmar Terra, também assinado por outros doze deputados nacionais e sobre o qual imediatamente a sociedade começou a debater. Durante os primeiros meses, alguns o contemplavam com muito entusiasmo e outros com resistência. Em pouco tempo, aumentou a adesão e a colaboração;

3. *A atitude receptiva do autor e do relator do Projeto de Lei para ouvir um grande número de especialistas e organizações governamentais e da sociedade civil.* Essa atitude permitiu que outros atores apresentassem sugestões e propostas. As que obtinham consenso foram imediatamente integradas ao texto, as outras foram objeto de consultas, debates e ajustes ou foram descartadas. O texto modificado voltava aos participantes do processo de construção coletiva para posterior revisão. Acabaram sen-

do cerca de dez versões sucessivas do projeto de lei até conseguirem aquela que parecia ser a versão mais adequada;

4. *A resposta que a lei traz às demandas e expectativas dos gestores de políticas públicas e de especialistas nas diferentes áreas do desenvolvimento infantil.* Algumas práticas e procedimentos respaldados somente por decretos, resoluções, normas internas ou documentos técnicos conseguem garantia de continuidade quando alcançam força legal. O governo viu no projeto de lei, a oportunidade para consolidar boas práticas e determinações técnicas, além de obter estabilidade como política pública. O mesmo podemos dizer dos aportes da sociedade e de especialistas em temas de primeira infância. Há uma expectativa bastante forte enquanto de que o Marco Legal da Primeira Infância seja um importante propulsor da melhoria na atenção de qualidade para as crianças.

Qual é a mensagem principal do Marco Legal da Primeira Infância (MLPI)?

A Lei 13.257 é bastante grande, porém, intrinsecamente articulada. Tem como linha fundamental a concepção holística da criança, e a mesma se mantém nos 43 artigos, com 27 pontos e 49 parágrafos novos que modificam textos de outras leis. O conteúdo completo se baseia na concepção da criança como pessoa integral, única e singular, cidadã, sujeito de direitos e no objetivo de levar as políticas públicas para a atenção integral à criança, em uma abordagem intersetorial.

Embora essa concepção seja intrinsecamente aceita, o olhar profissional e da gestão pública fragmenta a atenção nas crianças de setores ou áreas mais vulneráveis.



Associada à individualidade e à unidade de cada criança, surge a percepção da diversidade. Exatamente por serem únicas e as concebemos como sujeitos singulares, percebemos, no conjunto, que cada uma é diferente da outra. A diversidade aparece entre as crianças e entre os diferentes tipos de infâncias. A experiência que percebemos em nossas casas sobre nossos filhos serem diferentes uns dos outros deveria nos permitir ver a diversidade entre todas as crianças e nos ajudar a admitir que políticas e ações que esquecem o diferente e pregam a uniformidade eliminam as individualidades e, portanto, a riqueza da diversidade. Isso também acontece com relação à infância. Temos várias infâncias no Brasil, marcadas pelas etnias, diferenciadas pela geografia, desenvolvidas segundo as condições ambientais, herdadas da história dos grupos de origem, individualizadas pela cultura local. Um país: muitas infâncias. Isso é ótimo, não é um problema. Por isso, o MLPI é contra a padronização, pois isso seria desconhecer as particularidades de cada um, para unificar todas as crianças em uma única e artificial infância brasileira a qual, necessariamente, deveria fazer escolhas e exclusões. E qual seria o critério para escolher ou excluir?

É condição de inclusão e desenvolvimento infantil universal equânime reconhecer que temos várias infâncias e que algumas delas são invisíveis. O MLPI reforça as iniciativas que tornam mais clara a consciência social e política das meninas e dos meninos e alguns hábitos de criação que somente eram percebidos quando um problema grave os atingia. Essa é uma página da história brasileira que precisa ser mudada.

Outra ideia que caracteriza o Marco Legal da Primeira Infância: a infância é um ciclo da vida que deve ser vivida como tal e não como a preparação para a vida adulta. Tem valor em si mesma e sustenta uma etapa essencial na dinâmica do desenvolvimento humano. Quanto mais intensa e plenamente vivida, mais sólida será a base da personalidade, mais estabilidade terá a pessoa ao longo da vida. Por outro lado, quanto mais privada fique dos meios de subsistência e de desenvolvimento (saúde, alimentação, nutrição, relações e convivência familiar e social, educação, brincadeiras, participação, inserção na vida cultural da comunidade e do país), mais frágil será a estrutura psicológica e física dessa criança e ela estará mais vulnerável para enfrentar a vida.

No entanto, a oferta de condições adequadas de vida e desenvolvimento, não se dará sob o argumento de que é a forma de evitar problemas futuros. Embora a política e a economia tendam a relacionar graves privações na infância com condutas antissociais na adolescência e na vida adulta comprovando que o investimento nos primeiros anos de vida tem uma taxa de retorno várias vezes maior comparado com o que se possa fazer nos anos posteriores, o Marco Legal da Primeira Infância ainda escolhe o argumento do direito das crianças. Cumprido o direito – e ele tem absoluta prioridade para crianças e adolescentes – todos os outros argumentos, inclusive a taxa de retorno – vem a complementar e reforçar as razões para atender integralmente as crianças nos seis primeiros anos de vida. Isso justifica a presença do item V do art. 4º da Lei:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

...

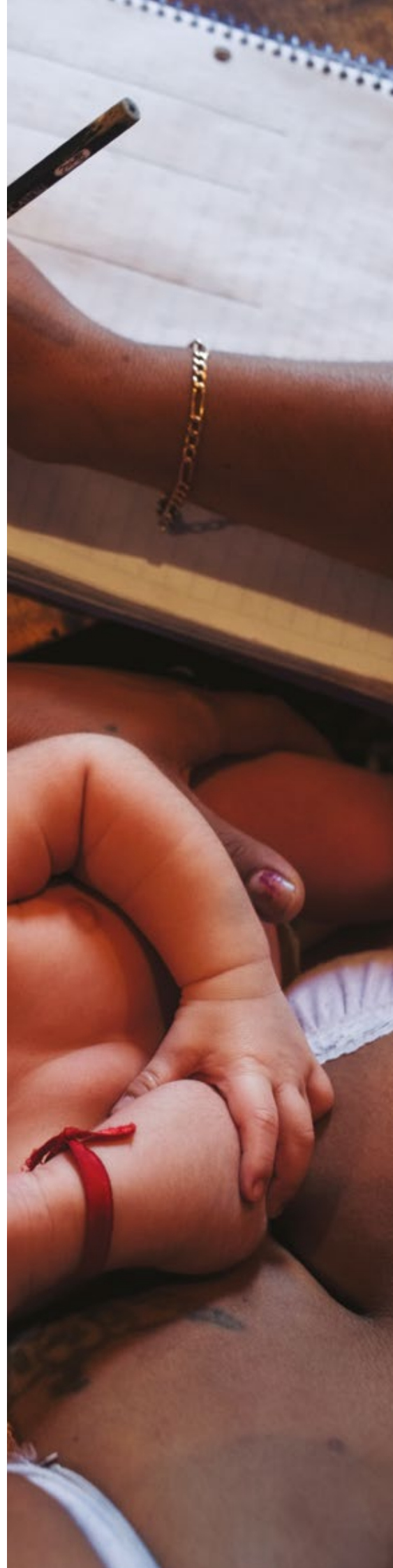
V – articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância”.

Finalmente, uma linha clara desta nova lei é o Cuidado Integral. Todos os artigos e todas as palavras da lei foram escolhidas com um olhar atento e detalhado sobre as crianças.

O conjunto de princípios, diretrizes e ações do Marco Legal da Primeira Infância busca aprofundar e ampliar a Cultura do Cuidado. O sentido do Cuidado aqui descrito é amplo: vai além da atenção do aspecto físico (saúde, alimentação, higiene, prevenção de acidentes, etc.) e de comportamentos sociais e atitudes de independência. Inclui também o cuidado com o nome, com a autoimagem, os pensamentos, o desejo, o vínculo e as relações familiares, ao pertencer a uma determinada comunidade. Esse cuidado não se esgota na atenção que as crianças recebem dos profissionais nas instituições públicas (centros de saúde, hospital, creches, escolas, clubes, espaços de brincar, etc.). Tem que ser incluído na concepção dos formuladores de leis que afetam a vida das crianças, nos ambientes em que se tomam decisões políticas, que, direta ou indiretamente, modificam as condições de vida e do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, encontramos vários exemplos no Marco Legal da Primeira Infância que dão conta disso.

- *Atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças; valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;*
- *Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;*
- *promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (Art. 4º, I, II, III, IV, XI)*
- *A participação da criança deverá ser apoiada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (art. 4º parágrafo único)*
- *O pleno atendimento dos direitos da criança na primeira infância constitui objetivo comum de todos os entes da Federação, segundo as respectivas competências constitucionais e legais, a ser alcançado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (art. 8º)*
- *As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados, para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços (art. 9º).*



Que estrutura de serviços contempla o MLPI para a atenção integral das crianças?

Embora os municípios contem com instituições para atender a maioria dos direitos das crianças, o Estado brasileiro tem o dever intransferível de proteger e promover seu desenvolvimento. As crianças são cidadãs brasileiras e o Estado tem responsabilidades e deveres. A Constituição Federal estabelece quem deve cuidar das crianças e adolescentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (art. 227, caput)

O Estado brasileiro se constitui pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Portanto, o dever é do todo. A Constituição define competências para os Entes da Federação. O MLPI reitera, em diversos artigos, o trabalho conjunto, articulado, compartilhado, cuja responsabilidade recai entre os Entes na garantia dos direitos da criança na Primeira Infância. Entre os dispositivos presentes na Lei se encontram:

- O pleno atendimento dos direitos da criança na primeira infância constitui objetivo comum de todos os entes da Federação, segundo as respectivas competências constitucionais e legais, a ser alcançado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (art. 8º, caput)

- A União buscará a adesão dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios à abordagem multi e intersetorial no atendimento dos direitos da criança na primeira infância e oferecerá assistência técnica na elaboração de planos estaduais, distrital e municipais para a primeira infância que articulem os diferentes setores. (art. 8º, parágrafo único)

- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios apoiarão a participação das famílias em redes de proteção e cuidado da criança em seus contextos sociofamiliar e comunitário visando, entre outros objetivos, à formação e ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, com prioridade aos contextos que apresentem riscos ao desenvolvimento da criança. (art.13).

Um ponto fundamental e inovador deste Marco Legal é a indicação de criação de comitês intersetoriais de políticas públicas para a primeira infância com a finalidade de assegurar a articulação das ações voltadas à proteção e à promoção dos direitos da criança, garantida a participação social por meio dos conselhos de direitos. (art. 7º)

Esses Comitês terão uma função estratégica no avanço da visão holística das crianças, na articulação dos setores e na integralidade das ações de atenção a meninas e a meninos. Com certeza, analisarão os problemas práticos que atrapalham a intersetorialidade, incorporando medidas que ampliem e melhorem a ação entre os setores. Se esta começa com os três setores tradicionalmente mais vinculados com o cuidado infantil (saúde, educação e assistência social), deverá



"...Um ponto fundamental e inovador deste Marco Legal é a indicação de criação de comitês intersetoriais de políticas públicas para a primeira infância..."

avançar no envolvimento de outros, como cultura, direitos humanos, meio ambiente, segurança, comunicação. Também será necessário promover uma análise que viabilize a realização de um “Orçamento para a Primeira Infância”. Enquanto este não seja instituído, os Comitês intersetoriais poderão recomendar e negociar com o órgão de planejamento, um fundo de recursos para ações integradas e ações setoriais realizadas articuladamente com outras áreas. Os Fundos da Infância e Adolescência, instituídos segundo disposição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art. 88, IV e art. 260, § 1º-A e § 2º, conforme redação da Lei 13.257/2016), podem ser utilizados para esse objetivo. Além disso, os comitês nacionais, estaduais, comunitários e municipais deverão trabalhar em parceria, procurando a complementariedade das ações contribuindo para que o Estado brasileiro cumpra o dever de garantir os direitos de todas as crianças. (art. 7º, § 2º).

Quais são os princípios e diretrizes que definem a elaboração e execução das políticas públicas para a Primeira Infância?

Um dos pontos inovadores do MLPI é a determinação dos princípios e das diretrizes que devem pautar as políticas orientadas para a atenção aos direitos das crianças na primeira infância. Eles são aplicáveis na elaboração assim como na implementação dessas políticas. Alguns mais óbvios já são atendidos, outros, embora sejam claros e aceitos, encontram resistência ou desinteresse em sua aplicação. Também há os que demandam estudo e capacitação dos agentes para colocá-los em prática.

Sinteticamente:

1. Atender ao interesse superior da criança. Aparentemente simples e fácil. Na prática os adultos reagem como se soubessem com certeza e precisão o que é melhor para as crianças e determinam o que fazer e como fazê-lo a partir de uma visão focada no adulto. A “creche noturna” é um típico exemplo de solução para a mãe que trabalha ou estuda de noite, mas prejudica a criança e não cumpre com o direito ao sono e à educação infantil diurna;
2. Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe dizem respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento. Também aqui podem ocorrer erros sobre o significado disso e sobre como ouvir as crianças. Elas podem manifestar - e efetivamente o fazem por meio de diferentes linguagens, segundo a idade e o desenvolvimento - como se sentem, o que desejam e pensam, podem propor e exigir. Os adultos precisam saber decifrar suas expressões. A Lei tem muito cuidado para a correta aplicação deste princípio, explicitando que a participação das crianças deverá ser apoiada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (art. 4º parágrafo único);
3. Respeitar a individualidade e ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade das infâncias brasileiras, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

4. Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação das crianças. As crianças de baixa renda estão mais expostas à desnutrição, fome, doenças e morte na infância que as das famílias de maior renda. Nos últimos anos, as políticas públicas têm promovido a equidade, mas ainda existem diferenças enormes na distribuição dos recursos beneficiando alguns em detrimento de outros. Exemplo disso é a oferta e o acesso à educação. A frequência nas creches aumenta em função da renda das famílias, a maior renda, maior frequência. Esse fenômeno depende muito mais da oferta que da demanda. A iniciativa do poder público de atender as famílias de menor renda responde a um dever de justiça e condição de equidade, porém, é também a forma de mudar o discurso de que os pobres estão menos interessados em procurar esse serviço como se fossem os culpados por terem menos acesso do que a classe média ou alta. A oferta seletivamente direcionada aos mais próximos, aos mais acessíveis e aos que exercem maior pressão política é o verdadeiro motivo da diferença no acesso e frequência.
5. Articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância. A dimensão política da criança aparece quando é considerada sujeito de direito e é convidada a participar. Não se faz uma política adequada sem en-



volver a criança, não se faz uma ação ética se a ciência e a técnica prevalecem por sobre o humano; não se faz uma ação de qualidade se não se consideram as últimas orientações da ciência sobre o desenvolvimento infantil. Articular todas as dimensões na política pela Primeira Infância é um grande desafio, porém é condição para respeitar a criança em sua dignidade de pessoa, de cidadã, de ser capaz;

6. Adotar uma abordagem participativa, envolvendo a sociedade, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços. A construção participativa demora mais do que a que se faz com especialistas, mas, a qualidade social e política e os resultados, com certeza são melhores quando se constrói com a participação de todos. Ao mesmo tempo, o processo pedagógico de coautoria promove a corresponsabilidade;
7. Articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado. Uma política que articula vários setores e integra ações é mais completa, eficiente e eficaz do que políticas isoladas, verticais que não dialogam horizontalmente. A experiência brasileira, nos três âmbitos: federal, estadual e municipal, tem acumulado competências de trabalho multisetorial e demonstrou vantagem em elaborar uma política envolvendo a participação dos diferentes setores. O Brasil foi pioneiro na abordagem intersetorial que se ocupa de todos os direitos, durante a elaboração do Plano Nacional para a Primeira Infância e os Planos estaduais e municipais, orientados pela Rede Nacional Primeira Infância. Baseado no bom resultado desse processo, o MLPI insiste na questão intersetorial, propõe instrumentos para viabilizá-lo e recomenda a construção de planos integrais pela primeira infância. (art. 6º, 7º, 8º parágrafo único, art. 260, § 1º);
8. Descentralizar as ações entre os entes da Federação. Como dissemos anteriormente, os direitos das crianças devem ser garantidos pelo Estado Brasileiro, em regime de cooperação. A partir de algumas experiências bem-sucedidas no país, se trabalha para a formalização de um Pacto Interfederativo, no qual as três esferas assumem, conjuntamente e segundo suas competências constitucionais e legais um acordo entre as partes, as metas para a implementação da atenção integral às crianças;
9. Promover a formação de uma cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. A família é contemplada pelo MLPI como espaço de cuidado e proteção que deve ser o centro de políticas e programas que ajudem a fortalecê-la no exercício dessas funções. Programas de visitas domicilia-



res que tenham como objetivo o cuidado e a educação das crianças nos primeiros anos de vida deverão contar com profissionais qualificados, apoiados por medidas que assegurem sua permanência e formação continuada (art. 14). Por força do art. 227 da Constituição Federal, a sociedade também deve participar da cultura do cuidado (art. 12). A iniciativa Cidades Educadoras é um bom exemplo de estratégia para transformar a cidade no sentido de assumir que cada espaço educa (ou não), todas as pessoas educam (ou não), que as interações entre as pessoas no espaço urbano manifestam e afirmam valores, que em todos os espaços da vida, podemos aprender. Segundo o MLPI, a mídia tem um papel relevante na formação e na análise da cultura do cuidado. Dois artigos falam nisso: um deles recomenda procurar apoio dos meios de comunicação para promover a formação de uma cultura de proteção e promoção das crianças (art. 4º, IX); e o outro é sobre a divulgação dos direitos da criança e do adolescente, em linguagem clara, compreensível e adequada a crianças e a adolescentes, especialmente às crianças com idade inferior a seis anos (art. 36, que agrega o art. 265-A no ECA). Dessa forma, a cultura do cuidado integral envolve todas as pessoas, todas as instituições e todas as ações que se façam para promovê-la e efetivá-la.

E agora?

Seguir caminhando. Trata-se de uma lei que direciona o olhar para o cuidado com a infância na especificidade da primeira infância e orienta a ação do Estado para chegar a todas as crianças com ações que protegem, defendem e promovem a vida e o desenvolvimento in-

tegral. É fundamental que se atue em todas as dimensões. O governo assim quer e isto, para efeitos práticos, está acima do dever. A sociedade deve participar, fazer o controle social e exigir sua execução.

O que estamos vendo no país em relação ao Marco Legal da Primeira Infância faz pensar que ele vai mudar a história de muitas crianças. Histórias que previsivelmente seriam de exclusão e de subdesenvolvimento, podem virar histórias de inclusão, participação, autoafirmação, cidadania, a partir da atenção a direitos básicos de vida, saúde, vínculo familiar, alimentação, educação, brincadeiras, cultura, participação, proteção contra a violência e contra a manipulação, entre outros. •



Entrevista com
Silvina Gvirtz

Políticas Municipais de Educação

Por **Rodrigo Cerone**



Silvina Gvirtz é Secretária de Ciência, Tecnologia e Políticas Educativas do Município La Matanza. É Doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires, além de pesquisadora do CONICET e professora titular da Universidade de San Martín. Foi Diretora Executiva do Programa Conectar Igualdad, Diretora Geral de Cultura e Educação da Província de Buenos Aires e Diretora da Escola de Educação da Universidade de San Andrés. No ano de 2003, foi nomeada fellow da Fundação John Simon Guggenheim. Publicou 22 livros, vários deles traduzidos para o inglês e para o português e muitos artigos em reconhecidas revistas internacionais.

Quando nos propusemos a pesquisar o que se ensina às crianças sobre seu próprio território e oferecer elementos para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, temos que saber que é obrigatório conhecer o papel atual do estado. Para isso, entrevistamos uma referência argentina em matéria de educação. Ela é a Dra. Silvina Gvirtz, atual Secretária de Ciência, Tecnologia e Políticas Educativas do Município de La Matanza.

Atualmente, na sua Secretaria estão implementando o Programa “A La Escuela Mejor Con Libros” o qual distribui livros gratuitamente nas escolas. Como são elaborados os textos e seus conteúdos?

No início a decisão da compra dos livros foi da Prefeita Verónica Magario. Quando eu propus a ideia de que as crianças tivessem seus próprios livros, ela respondeu que queria que cada criança do bairro La Matanza possuísse livros de texto para todas as disciplinas. Esse foi o primeiro passo.

O segundo passo foi o critério para a escolha dos livros, porque cada oferta editorial é muito ampla. Então, pensamos que era melhor que os inspetores ou os professores do ensino fundamental escolhessem, já que eles são os responsáveis diretos pelas escolas. Em vez de serem escolhidos por uma pessoa ou um grupo de especialistas, nos pareceu melhor que participassem os responsáveis circunscritos especificamente àquele território. Quem melhor do que eles para saber qual é o melhor livro para as crianças de La Matanza?

Assim foi que pedimos a todas as editoras suas propostas. Depois reunimos todas as inspetoras do ensino fundamental, mais as ins-



"...Trabalhamos os aspectos locais a partir do distrito, oferecendo outras ferramentas além dos livros..."

petoras distritais, e mais um grupo de especialistas em Matemática, Linguagem, Ciências Sociais e Ciências Naturais. Estiveram o dia todo reunidas para determinar a escolha para o primeiro ciclo e depois outro dia para o segundo ciclo. Foi um encontro interessante, pois ocorreu um fato a ser valorizado, que é o papel dos inspetores e a dedicação que demonstram com o trabalho.

Não somente olhavam em detalhe cada texto sobre o que observavam, mas também procuravam fazer acordos. Por exemplo, houve divergência entre uns e outros para escolher um dos livros do primeiro grau e eu expliquei que para solicitar a compra, a decisão devia ser por unanimidade. Então, em um minuto e meio chegaram a um acordo porque privilegiaram que as crianças tivessem o livro e não em focar apenas o debate corporativo sobre os detalhes didáticos. Assim fizemos a primeira compra acordada por unanimidade com todos os inspetores do ensino fundamental.

Entregamos para cada criança, um livro de Matemática, de práticas de Linguagem, de Ciências Sociais, de Ciências Naturais e de Inglês, o que foi realmente uma mudança porque as crianças nunca haviam tido a experiência de aprender esse idioma com livros. Por isso foi uma decisão municipal muito importante e também porque as escolas de La Matanza dependeram sempre da Província de Buenos Aires.

Começamos com o programa em fevereiro e finalizamos a entrega de todos os textos em abril. Conseguimos um preço muito barato em relação ao valor do mercado e menor do que pagavam outras jurisdições que entregam textos. A maioria usa os livros, houve uma grande recepção e também possibilita aos professores melhor aproveitamento do tempo de ensino e aprendizagem nas aulas.

Este ano realizamos reuniões com os inspetores para a próxima compra e mudaram alguns livros porque eles consultaram os professores das escolas que cada um inspeciona e, de acordo com as respostas que obtiveram, decidiram fazer algumas alterações para o ano que vem.

Quem define os conteúdos dos livros e como são trabalhadas as questões locais, nacionais, provinciais e distritais?

Os conteúdos são estabelecidos pela proposta curricular da Província de Buenos Aires. As editoras têm concepções pensadas com base nesse desenho. As dimensões nacionais e estaduais estão contempladas também porque são parte dessas propostas curriculares.

Com relação ao municipal, alguns dos livros têm algo do município, porém, complementamos, desenvolvendo um trabalho a parte. Por exemplo, este ano, entregamos o mapa de La Matanza para todas as escolas e estamos elaborando livros sobre a sua história, baseados em textos realizados por pesquisadores da Universidade Nacional de La Matanza que ainda não estão adaptados para o ensino infantil, fundamental e médio. Então, o que estamos fazendo agora é adaptar esses livros da história do distrito para os três níveis (infantil, fundamental e médio), dependendo da idade das crianças. Isso é muito importante para nós porque entendemos que as crianças devem ter conhecimento sobre questões locais. -

Por outro lado, os próprios estudantes fizeram a bandeira de La Matanza que foi apresentada em um concurso e agora todas as esco-

las a adotaram. Ou seja, trabalhamos os aspectos locais a partir do distrito, oferecendo outras ferramentas além dos livros.

Também, a pouco tempo atrás, fizemos um desafio, que se chamou "Matanmática", que antes fora apoiado pelo Estado e este ano o organizou o Município. Consiste em uma olimpíada de matemática em La Matanza da qual participaram crianças de todas as escolas, como forma de promover o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e o interesse por essas áreas. La Matanza foi declarada a Capital Nacional da Produção e do Trabalho, tem uma grande quantidade de PME e precisamos que os jovens se preparem para o mundo tecnológico. Isto é muito importante e faz parte de uma estratégia.

Na época de Fernando Espinoza (Prefeito até dezembro de 2015) já tinha começado a entrega de um laboratório de computadores

em todas as escolas de educação infantil. Cada escola municipal, estadual e nacional têm um laboratório com dez computadores, tela e projetor. Agora, além disso, criou-se uma plataforma digital em La Matanza para que as crianças possam se alfabetizar digitalmente na escola. Assim demos continuidade ao projeto que começou na gestão de Fernando Espinoza e que hoje chamamos “Aulas Digitais no Nível Inicial”. Também oferecemos cursos de capacitação para os professores da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental.

Qual é a relação entre o local e o nacional nas políticas educativas?

Na gestão nacional passada com todos os acertos e erros, o Ministério da Educação entregou 5.300.000 computadores que têm programas de Matemática, Física, Química, e uma Biblioteca Virtual com mais de cem livros para que as crianças possam estudar melhor no ensino médio e nas escolas especiais.

Nas escolas especiais, além dos computadores, foram entregues “kits adaptativos”. Por exemplo, para escolas com crianças cegas chegaram impressoras que imprimem em braile e, além dos computadores, tinham tradutor do visual ao auditivo, então as crianças escutam o que aparece na tela. Entregamos braços que fazem a vez de mouse para que as crianças que têm dificuldades possam escrever com o queixo ou com um pé. Eram diferentes tipos de braços para serem adaptados aos computadores de acordo com as dificuldades de cada um. Creio que isso foi muito importante. Também foram equipadas as bibliotecas das escolas com uma quantidade importante de livros e outras coisas mais foram feitas.

O que estou vendo agora, em

âmbito nacional, é que não há definições importantes, não há um planejamento estratégico. Há garantias de que cem por cento das crianças tenham acesso ao ensino médio? Não sabemos ou pelo menos, não tem sido comunicado. As escolas vão ter jornada completa? Quantas? Como? Não sabemos e me parece que isso é por demais relevante.

Existem debates que parecem mais marqueteiros e se ouve por exemplo: “o fracasso escolar deve-se ao método de alfabetização”, “vamos substituir o método de ensino da alfabetização”. Em realidade, cada professor deve ensinar a partir do que sabe porque mudar um método de ensino de leitura e escritura implicaria uma capacitação muito intensiva de cem mil ou duzentos mil professores. Sempre houve polêmica em relação ao tema. Nos oitenta utilizava-se o “método global” e “palavra geradora”. Eu ensinava com palavras geradoras e as crianças aprendiam. Agora, o debate se dá entre “psicogênese” versus “consciência fonêmica”. O Governo diz que todos os professores devem ensinar com consciência fonológica, o que é uma loucura porque os professores não sabem nem o que é isso. Eu penso que se o professor tem liberdade na estratégia vai fazer um bom trabalho. Existem muitas propostas didáticas de psicogênese e de consciência fonológica, há livros de texto que respondem a uma orientação e outros livros que respondem a outra. Simplesmente me parece que as comunidades devem poder escolher. Pedir a um professor que ensine o que não sabe gerará uma não-aprendizagem.

No mesmo sentido, atribuir o fracasso a um método, é gravíssimo. Então, a distribuição de renda não importa? As condições das escolas não importam? O acesso a livros não importa? Somente conta o método? É procurar respostas simples para problemas amplamente complexos, com base em supostas evidências científicas que não existem, porque não há nenhuma pesquisa que demonstre que a consciência fonêmica na Argentina vai dar melhores resultados. Então, alguém tem uma ideia e “vamos em frente”. Qualquer um diz qualquer coisa, isto é muito perigoso!

Como você vê a comunidade educativa em relação ao ensino sobre o local? E o que você sugere?

Em geral a vejo bastante bem. Vejo que, de forma correta, o local tem muito mais peso no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e menos peso nos últimos anos e no ensino médio. Sim, acho importante reforçar isso. Tem um escritor que dizia: “descreva a tua aldeia e descreverás o mundo”. Eu creio que é muito importante fortalecer o trabalho sobre La Matanza. O Distrito tem uma história longa que começa em 1778.

Minha proposta é a que está sendo colocada em prática, que é a produção de livros. Um para a educação infantil, um para o primeiro segmento e outro para o segundo segmento do ensino fundamental e outro para o ensino médio. É fundamental porque acho que é o que vai propiciar o sentido de história a cada habitante de La Matanza com relação ao seu lugar, o lugar onde mora, onde faz sua trajetória. As crianças vão poder entender melhor onde estão, o que é La Matanza, o que implica morar em um distrito, quais são seus direitos e suas obrigações. No entanto, queremos é fazer isto a partir de uma pers-



“... Que trabalhem com o que sabem, confiem em seu saber e ensinem a pensar..”

pectiva dinâmica. Agora estamos terminando o rascunho do livro de educação infantil e começamos a ver o que é a identidade, que uma parte de nossa identidade é que somos *matanceros* e com propostas que se baseiam em, por exemplo: Como retrataria La Matanza? Todo este livro será desenhado pelas próprias crianças. Ou seja, trabalhamos o significado de pertencer ao lugar. Também precisamos que entendam que La Matanza é uma divisão política, mas que além disso, é uma região geográfica e que antes de ser “La Matanza” aqui viveram pessoas e povos originários. Isto é fundamental!

Também procuramos ensinar que em La Matanza há zona rural, que não é somente urbanização. As crianças que moram em zonas urbanas devem entender que existem zonas rurais e quem mora no campo deve conhecer as zonas urbanas. Então, nos parece essencial o que estamos fazendo para criar identidade local.

Qual é a sua opinião sobre o “Aprender 2016” que impulsa o Governo Nacional?

Penso que se deveria ter procurado maior consenso. O artigo 98 da Lei Nacional de Educação define que se deve convocar o Conselho Nacional de Qualidade Educativa e neste caso não houve convocação. Não aconteceu o consenso necessário porque avaliações acontecem na Argentina desde há mais de vinte anos, nacionais e internacionais. De fato, no dia 6 de dezembro de 2015 foram publicados os resultados das provas PISA, que foram feitas no ano anterior.

Penso que se adiantaram e armaram um tipo de avaliação fácil de corrigir, mas que não pode avaliar os conteúdos que os professores ensinam. Por exemplo, com essa modalidade não se pode avaliar a capacidade de produção escrita, não se pode avaliar a capacidade em pensamento matemático porque foram feitas somente perguntas vinculadas ao que se chama “prova de múltipla escolha” ou “multiple choice” em inglês. Isto gerou todos os problemas que houve.

Essa avaliação também não vai servir para definir como melhorar porque cada item é fechado. Minha preocupação é que os resultados estejam já predeterminados, que os resultados saiam mal e que, por não termos um olhar externo, o governo vire juiz e parte do processo. Então, podemos confiar nos resultados? Se em menos de 24 horas após ter-se realizado a avaliação, disseram que 85% dos estudantes tinham se apresentado. Como souberam? Se com muito trabalho neste tempo apenas sabemos o resultado das eleições.. Como sabiam antes de 24 horas os resultados se não estava “digitalizada” a prova? Então, cabem suspeitas, mas vamos confiar em que não seja assim. Além do mais, a pessoa que é responsável pelo processo de aprendizagem é uma profissional muito séria, logo vamos ver o que acontece.

Qual seria seu conselho para os professores?

Trabalhem com o que sabem, confiem em seu saber e ensinem a pensar. •

Intersectorialidade no âmbito local Analisando o subsistema de proteção à infância no Chile

Por **Marcel Thezá Manríquez***,
Nuria Cunill-Grau**
e **Margarita Fernández Araya*****



Contexto da pesquisa

Este trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa “*La intersectorialidad y sus modelos em las políticas sociales. El caso del Sistema Intersectorial de Protección Social en Chile*”, que corresponde ao projeto FONDECYT-CHILE N°1120893, executado pelos pesquisadores NuriaCunill (pesquisadora titular), Margarita Fernández e Marcel Thezá (co-pesquisadores).

A pesquisa tinha o objetivo de caracterizar e analisar o desenho do modelo de gestão da intersectorialidade do Sistema Intersectorial de Proteção Social do Chile, principalmente no que diz respeito ao Subsistema de Proteção Integral à Infância Chile Crece Contigo (ChCC), atentando para os elementos principais que definem a gestão intersectorial como modelo de política.

A pesquisa teve uma duração de três anos (2012-2015). Durante o primeiro ano, realizamos uma análise qualitativa de tipo descritivo. Para isso, utilizamos as seguintes fontes primárias: a) normas jurídicas, documentação e regras de operação que definem a institucionalização dos programas; e b) 19 entrevistas em profundidade com atores importantes do Sistema, que incluía i) pessoas que tiveram algum papel na concepção e coordenação do ChCC (chamados “participantes”), ii) especialistas nacionais, iii) participantes institucionais (Estado). Uma das dimensões analisadas a partir das entrevistas foram os “imaginários sobre a intersectorialidade”.

Nos seguintes dois anos que durou a pesquisa, realizamos enquetes com atores das redes institucionais envolvidos na política regional e comunitária.

Regionalmente, o projeto considerou uma amostra deliberadamente escolhida de seis regiões, segundo os seguintes critérios: i) representatividade da diversidade espacial do país, ii) concentração da população, iii)



(*) Formado em Filosofia na Universidade Católica de Valparaíso, Chile, e Doutor em Ciência Política pela Universidade Católica de Lovaina, Bélgica. Acadêmico e Pesquisador no Centro de Estudos do Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas (CEDER) da Universidade de Los Lagos, Chile. E-mail: marcel.theza@ulagos.cl

(**) Formada em Ciências Políticas e Administrativas na Universidade do Chile e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Central da Venezuela. Acadêmica e Pesquisadora no CEDER, Universidade de Los Lagos, Chile. E-mail: nuria.cunill@vtr.net

(***) Nutricionista e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Chile. Pesquisadora associada do CEDER, Universidade de Los Lagos, Chile. E-mail: mmargaf@gmail.com



densidade de instituições e programas focados na pobreza extrema e na vulnerabilidade social, iv) propostas de contrapartidas institucionais do nosso estudo (Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Ministério de Desenvolvimento Social, Fundação Integra e Junta Nacional de Escolas de Educação Infantil (JUNJI). As regiões estudadas foram Tarapacá, Coquimbo, Valparaíso, Biobío, La Araucanía e Região Metropolitana.

Para o instrumento definimos uma amostra intencionada que, em cada região, incluiu: i) diretores nacionais dos setores governamentais envolvidos nos programas de estudo, ii) diretores regionais dos programas e iii) responsáveis das instituições regionais que executam os programas.

Dessa forma, foram identificados 145 atores principais, dos quais 117 aceitaram participar na pesquisa.

Finalmente, durante o terceiro ano, aplicamos uma enquete que buscava determinar as percepções dos integrantes das redes locais do Subsistema de Proteção Social à Infância ChCC, em termos da extensão e da intersectorialidade (Cunill-Grau, 2014 a) e dos fatores que a condicionam. Para isso, selecionamos uma amostra de 10 municípios dependendo do tamanho da população, da proporção da população rural e da população abaixo da linha de pobreza.

Criamos três grupos de municípios: urbanos, rurais e mistos.

Antecedentes institucionais da política pública da infância

Em março de 2006, no primeiro governo de Michelle Bachelet, foi criado o Conselho Consultivo da Presidência para a Reforma das Políticas da Infância. Em junho do mesmo ano, o Conselho entregou à Presidenta um conjunto de propostas para a implementação de um

Sistema de Proteção Integral à Infância, que criou as bases do que atualmente conhecemos como ChCC.

Segundo a documentação disponível, “no momento da criação do Sistema de Proteção Integral à Infância, as políticas públicas para a primeira infância abarcavam múltiplas políticas setoriais dos Ministérios da Saúde, Educação, Trabalho, Planejamento e de serviços públicos como o Serviço Nacional da Mulher e o Serviço Nacional de Menores, para mencionar somente alguns (Conselho Consultivo da Presidência para a Reforma das Políticas de Infância, 2006)

Como resposta a esta extrema setorialidade, procuramos a articulação de um modelo de gestão “baseado na clara separação das funções correspondentes a cada um dos atores envolvidos, buscando evitar os paralelismos de intervenções, assim como a superposição de ações, articulando,

por meio da ideia de intersetorialidade, uma política voltada a promover o desenvolvimento integral e o acompanhamento das crianças e suas famílias” (MIDEPLAN, 2010, pp. 22, 23 e 30)¹.

Por outro lado, foi estabelecido - e isto é extremamente relevante para nossa reflexão - que os municípios proveriam os novos benefícios através de fornecedores locais, criando para isso, uma **Rede Comunitária ChCC**, composta pelos centros de saúde, centros de educação infantil, municípios e outras instituições locais.

Para a gestão financeira e a prestação de contas foi estabelecido que o orçamento de ChCC estará majoritariamente vinculado ao Ministério coordenador (MIDEPLAN). Dessa forma, através da subscrição de **convênios**², os recursos são distribuídos entre as instituições públicas responsáveis pela execução e fornecimento dos serviços definidos” (MIDEPLAN, 2010, p. 22).

O “local” na política pública da infância

Pelo menos no **discurso**, algumas localidades aparecem como fundamentais para ir - se pensando os efeitos da política da infância. Dessa forma a presidente Michelle Bachelet, no momento da criação do ChCC (outubro de 2006), falou o seguinte: “Assim que o Sistema de Proteção esteja operando completamente, poderemos dizer que o Estado com todos seus componentes estará coordenando melhor, tendo as crianças como centro de sua atenção, **a partir do município até alcançar todos os níveis...**” (MIDEPLAN, 2010, p. 26, os negritos são nossos).

Portanto, o que se imagina em âmbito local é:

- A complementariedade do trabalho realizado pelos diferentes atores locais;
- A colaboração permanente, visando fortalecer o trabalho de cada uma das partes e do conjunto;
- O acompanhamento conjunto do desenvolvimento da cada criança até os quatro anos.



“... intersetorialidade é essencialmente “o planejamento” de atores que necessitam trabalhar juntos. Este trabalho coordenado está, primeiramente, definido por objetivos comuns nos quais todos são de alguma forma, donos de uma parte, porém não do todo...”

Dessa forma, podemos distinguir dois pilares que definem a integralidade das ações do sistema de proteção social localmente: de um lado, um sistema integrado de serviços focado no desenvolvimento infantil e, de outro, um sistema integrado de informação que permite conhecer o que acontece com cada menino e cada menina até os quatro anos de idade e que aciona os alertas para ativar os serviços e benefícios que sejam necessários. Tudo isso, por meio do trabalho em rede dos diferentes setores governamentais agrupados em um instrumento criado em cada município: a “Rede Comunitária ChCC”.

O imaginário da intersetorialidade

Neste processo de imaginar uma ação de política pública à qual é atribuído o dever de ser transversal, começam a conviver diferentes

1. Transcrição literal do exposto sobre o tema na Memória do Ministério de Planejamento, ano 2010.

2. Convênios realizados entre MIDEPLAN e as outras instituições participantes.

formas de compreensão do problema. Isto se torna claro quando, no marco de nossa pesquisa, consultamos e entrevistamos os atores que contribuíram para a implementação da política sobre este assunto³. A seguir resumiremos alguns elementos que consideramos importantes.

O que define a intersetorialidade?

A análise de nossas entrevistas mostra que o posicionamento conceitual frente ao assunto da intersetorialidade é extremadamente diverso.

No caso dos especialistas, fica evidente certa tendência a definir este conceito a partir de um marco mais geral de política pública, marco de natureza muito mais elaborada, no qual a novidade é a emergência de um sujeito da política social a partir da qual se constrói a esfera de ações unificadas pelo Estado. Este sujeito obriga a articulação dos agentes públicos para quem a intersetorialidade se torne uma modalidade de ação para conseguir a concreção da integralidade na atenção deste sujeito.

De acordo com os especialistas, outras questões referem-se, antes, à ideia de objetivos comuns e sinergia, em que atores diversos devem enfrentar as complexidades do social e as restrições institucionais do Estado para avançar em relação a metas específicas.

É muito interessante destacar que ainda no campo dos especialistas, a intersetorialidade está definida e limitada às fronteiras do estritamente estatal, sendo nesta área em que ocorrem as interações virtuosas em torno dos objetivos acordados. Não há referências a planejamentos com atores privados nem detalhes sobre ações estatais e ações públicas (relativas a bens públicos).

Isto é evidente na formulação mais radical de um dos especialistas, quem salienta que a intersetorialidade, sendo um diálogo entre atores do Estado, é uma negociação entre Ministérios que estão obrigados a reconhecer a complexidade do Estado para poder avançar mais eficazmente em matéria de política pública.

No caso dos “participantes”⁴, não se observa a existência de uma formulação detalhada sobre a intersetorialidade, nem o vínculo dela com um marco geral de política pública como no caso dos especialistas. A relação, no caso dos participantes, se dá mais com ações ou com objetivos específicos que parecem caracterizar o cotidiano do trabalho interestadual.

Dessa forma, a intersetorialidade é essencialmente “o planejamento” de atores que necessitam trabalhar juntos. Este trabalho coordenado está, primeiramente, definido por objetivos comuns nos quais todos são, de alguma forma, donos de uma parte, porém não do todo. Para os participantes, a intersetorialidade é também sinergia entre setores assimétricos, mas necessários, se pensarmos nas tarefas comuns. Neste caso, cada setor tem uma especialidade pró-

pria que deve estar a serviço dos outros.

Logo, as opiniões se dividem a partir de referências a ideias de espaços comuns ou modelos de ação para enfrentar tarefas estratégicas; porém de forma muito geral e sem mostrar tendências muito claras.

Primeiro surge a ideia de que a intersetorialidade não é somente competência do Estado já que deve também ser entendida a partir de planejamentos que o Estado realiza com o mundo privado.

Segundo, outros entrevistados abordaram o sentido da intersetorialidade a partir da micro realidade de cada Ministério; como sabemos, os chamados problemas da intersetorialidade não são unicamente problemas entre setores ou Ministérios, muitas vezes são problemas internos de cada instituição. Um mesmo Ministério pode ter graves problemas de intersetorialidade se, por exemplo, suas áreas não dialogam, não fazem acordos, não planejam conjuntamente, etc.

Terceiro, também foi analisada a dimensão dos acordos e consensos ético-políticos e ético-programáticos como condição fundamental para tornar possível a plena intersetorialidade.

O que agrega a intersetorialidade?

O consenso entre especialistas e participantes é total: a intersetorialidade sempre agrega no campo da política pública, ou seja, a intersetorialidade é plena e permanentemente útil.

No caso dos especialistas, podemos dizer que para eles, a utilidade da intersetorialidade reside principalmente na possibilidade de compreender e abordar inte-

3. Como mencionamos anteriormente, o primeiro ano da pesquisa implicou um esforço documental e descritivo de grande importância. Neste contexto, foram entrevistados dois grupos de atores que estiveram presentes no período de implementação desta política: os **especialistas** que desenharam, pensaram e avaliaram inicialmente a iniciativa e os **participantes** que a executaram.

4. Atores executivos da política; responsáveis por sua execução e funcionamento.

gralmente novas formas de trabalho em política pública (temas prioritários, grupos alvo, perspectiva de direito, emergência de sujeitos de política social, etc.)

Em todos estes casos os atores envolvidos são diversos, assimétricos, complexos e necessários para que a política pública funcione.

No caso dos participantes, novamente, aparece a heterogeneidade de suas percepções quando se referem à utilidade da intersectorialidade. No entanto, a ideia mais frequente está vinculada a complexidade da sociedade, que exige novas formas de abordar a política pública, sobretudo a política social.

É relevante destacar que os participantes fundamentalmente falam de uma intersectorialidade de execução mais do que de uma intersectorialidade no âmbito do processo de tomada de decisões. Sua aproximação é prática e com certeza está dada pelo papel que cumprem nos procedimentos de estudo. No caso dos especialistas este tema também não é tão claro, no entanto, aparece mais próximo da dimensão política através dos relatos de dois entrevistados-participantes que fazem menção à autoridade social e à ideia de negociação entre atores envolvidos.

Viabilidade e originalidade da intersectorialidade

Sobre estes conceitos a posição dos especialistas e dos participantes é similar. Ambos os grupos compartilham a ideia de que o Estado chileno embora coloque restrições à prática da intersectorialidade, não a impede; ninguém, no âmbito estatal, diz que a intersectorialidade seja inviável ou impossível.

Todos coincidem em que a intersectorialidade enfrente dificuldades que se originam no próprio funcionamento do Estado. Nes-

se contexto, a lógica setorial da ação estatal, a forma de elaborar e executar os orçamentos, a assimetria de poder entre Ministérios e a “anualidade” de compromissos do Estado, aparecem como as causas mais recorrentes que freiam a expansão da intersectorialidade.

A mesma concordância acontece em relação ao tema da originalidade do sistema chileno. Nem especialistas nem participantes se aventuram a afirmar a existência de um eventual modelo chileno devidamente formulado e identificável como tal.

Dilemas da intersectorialidade na infância em contexto local

Desafios

Nesta seção mostraremos alguns dos desafios que ainda deverão ser resolvidos⁵.

Primeiro desafio: Estabelecer acordos e consensos plenamente compartilhados sobre o que efetivamente significa trabalhar de forma intersectorial.

A intersectorialidade – como conceito de política – não produz automaticamente unanimidade sobre seu significado prático.

Embora este conceito seja claramente apresentado tanto no marco nominal do Sistema de Proteção Social - sistema auto-definido como intersectorial - assim como em todas as definições normativas e operacionais do Subsistema de Proteção da Infância ChCC, o conceito nunca chega a ser posto em prática. Por esse motivo, é relevante que os atores das redes territoriais - neste caso, as redes locais - questionem esta ideia de intersectorialidade.

Então, frente à pergunta: o que é intersectorialidade?⁶ 40% dos consultados aderiram à ideia de que a intersectorialidade é o “trabalho em conjunto ou coletivo com fins comuns”. 14% associaram a intersectorialidade com a ideia de “redes”, podendo ser de trabalho, informação, etc. Uma ponderação muito similar à anterior obteve a ideia de “ação coordenada” entre as instituições (13%). Mesmo que minoritariamente, também surja ideia de colaboração entre instituições (5%).

Finalmente, e de forma complementar, também houve referência a formas de trabalho, interação, compartilhamento, aprendizagem, e busca por oportunidades.

A partir de outra perspectiva, também é interessante observar que 54,5% dos entrevistados qualifica como “mediana” a intensidade da intersectorialidade em suas respectivas comunidades.

Em termos gerais, a autoqualificação da intensidade da intersectorialidade como “mediana” se mantém segundo a qualificação do município como urbano ou rural, a magnitude de sua população (alta, média, baixa) ou de acordo com sua dependência do Fundo Comum

5. Essas ideias estão desenvolvidas em profundidade no artigo “Política de Infancia en Chile: desafíos em un contexto de revalorización de lo local” (Thezá, M.; Cunill-Grau, N.; Fernández, M., 2016).

6. Pergunta de múltipla escolha

7. É paradoxal pois conceitualmente, o trabalho em rede define precisamente o plano local.

Municipal (alta, baixa ou média); o que permite inferir que estas variáveis não incidam significativamente na percepção da intensidade da intersetorialidade. Esta situação se repete para o conjunto do território.

Isso nos leva a pensar que o modelo de intersetorialidade que foi adotado originalmente pela política da infância, privilegiou, por um lado, uma clara separação das atividades de desenho e planejamento das atividades de execução - as primeiras, sob a responsabilidade do governo central e as últimas ao encargo do município - e por outro, a focalização dos recursos e sua transferência principalmente através de convênios e transmissão de recursos entre instituições para que cada setor fizesse a parte que lhe correspondesse. Gerou-se assim um modelo de intersetorialidade de baixa intensidade que pode estar vinculado à ideia de “coordenação” (Cunill, Fernández e Thezá, 2013).

No entanto, também é importante lembrar que o Programa ChCC incluiu entre seus objetivos, o acompanhamento da trajetória das crianças, transferindo essa responsabilidade para o âmbito local. Portanto, no desenho original também estava claro o propósito da integralidade do atendimento com um sentido mais amplo e global, o que, para ser satisfeito, obrigava os municípios a transcender a mera execução de ações. Mas o objetivo da integralidade ainda não está bem definido nas redes locais e a intersetorialidade, além de atribuir-lhe significados variados e se manifestar apenas com uma intensidade média, está colocada somente nos setores governamentais, excluindo outros atores que deveriam ser considerados como as comunidades e as famílias.

Segundo desafio: Implementar processos de gestão pertinentes e relevantes

Quanto aos processos de planejamento, 78,2% dos atores locais entrevistados afirmam que elaboram coletivamente um plano de trabalho. Esse dado não é muito significativo já que a existência de um plano conjunto constitui umas das exigências das redes do ChCC. Complementarmente 80,4% dos consultados afirmam que analisam conjuntamente os casos de alta complexidade nos quais devem intervir. Em concordância com a informação anterior, quase a totalidade dos entrevistados aponta que as decisões dentro da rede são tomadas pelos seus integrantes.

No entanto, as maiores dificuldades encontram-se em um ponto estratégico: a informação. Precisamente - e paradoxalmente - compartilhar informação sobre as necessidades das crianças no interior das redes comunitárias não é entendido como uma ação de alta prioridade no trabalho em rede. De fato, em uma escala de 1 a 6 - em que 1 é alta prioridade e 6 a mais baixa - em termos globais, 36,4% das respostas estão no ponto intermediário (3).

Os entrevistados apontam que em suas respectivas redes comunitárias é ainda menos prioritário compartilhar informação sobre os compromissos das instituições envolvidas.

Também é importante constatar que dividir recursos tem um peso bastante superior a dividir informação. 82,1% dos entrevistados afirmam que dividem recursos e essa porcentagem é similar nos diferentes municípios analisados.

Com base nesses dados, temos que a variável mais crítica do



“... a variável mais crítica do trabalho intersetorial nas redes comunitárias é a troca de informação. É neste âmbito onde se fazem visíveis certos esforços que requerem uma atenção urgente...”

trabalho intersetorial nas redes comunitárias é a troca de informação, tornando-se necessários certos esforços para reverter a situação de forma urgente.

Terceiro desafio: Enfrentar estrategicamente as resistências ao trabalho intersetorial

Podemos distinguir dois grandes tipos de resistências à ação intersetorial: O primeiro tipo são as *institucionais*, que fazem referência às regras gerais do jogo, que fixam restrições às ações intersetoriais. Nelas também podemos incluir as *culturais* que afetam especialmente a gestão da informação e se expressam, principalmente, na rejeição dos organismos a trocar informação e usar bases de dados comuns. O segundo tipo de resistência, são as mais propriamente políticas, se manifestam a partir dos desequilíbrios de poder - reais ou percebidos - entre os diferentes setores e das relações de afinidade político-partidária (Cunill-Grau, 2014 b).

Em uma enquete realizada no ano de 2013 - segundo ano do projeto - com os atores regionais do ChCC foi possível observar a enorme resistência - seja política ou institucional e cultural - que tem o trabalho colaborativo entre setores governamentais e sua clara relação com os campos de especialidade (Cunill-Grau, 2014). O que percebemos em maior proporção (42,9%) como uma barreira ao trabalho intersetorial é a *forma como está distribuído o poder entre o nível nacional e o comunitário*.

Com relação às diferenças de poder, praticamente a metade dos entrevistados opina que afetam “um pouco” (24,6%) ou “bastante” (26,3%), enquanto que a outra metade se distribui em “muito

pouco”, “pouco” e “nem muito nem pouco”, com 21,1%, 21,1% e 7%, respectivamente.

As perguntas sobre as *diferenças nos valores das instituições* têm porcentagens parecidas: 22,8% “bastante” e 24,6% “muito pouco”.

As dificuldades que impõem ao trabalho intersetorial as *diferenças nas culturas organizacionais*, segundo a percepção dos entrevistados, são maiores que as anteriores. Efetivamente, “bastante” tem 35,1% e “um pouco”, 26,3%.

Além disso, segundo a maioria dos entrevistados, as *diferenças nos perfis profissionais das equipes* impõem “bastante” (33,3%) ou “muito pouca” (24,6%) dificuldade ao trabalho intersetorial.

Com estes antecedentes, não surpreende que as maiores dificuldades no trabalho intersetorial estejam relacionadas às *diferenças nos mecanismos de registro da informação*. Quase a metade dos entrevistados manifesta que os dificulta “bastante” e um terço “um pouco”.

Esses dados apresentam a necessidade de considerar a intersectorialidade como um processo que para sua construção exige combinar enfoques de ordem estrutural em uma perspectiva cultural e institucional, orientada a construir no médio e longo prazo, um sentido de valores unificados e uma cultura comum.

Quarto desafio: Pensar em novos enfoques das relações intergovernamentais

A *forma em que está distribuído o poder entre o nível nacional e o comunitário* é permanentemente percebida como um dos problemas importantes. Quase um terço dos entrevistados diz que nunca se realizam processos de negociação com as autoridades locais para melhorar a atenção. Portanto, é também em relação à articulação multinível do sistema que encontramos outro desafio que deve ser abordado com urgência e com muita clareza.

Quinto desafio: Reavaliar os procedimentos de financiamento

As respostas à enquete oferecida pelos atores comunitários nos mostram que, em termos gerais, o financiamento não é percebido nem como facilitador no trabalho, nem como obstáculo ao trabalho intersetorial. Somente um pequeno grupo de entrevistados (8%) reconhece no “financiamento” um elemento facilitador, e 12% percebem que seja um obstáculo à sustentabilidade das redes.

Esses dados permitem inferir que as “expectativas” e “ambições” das redes comunitárias parecem estar alinhadas com as possibilidades efetivas dos programas associados ao Sistema, inclusive com relação aos recursos. Nesta perspectiva, o financiamento constitui um dado que regula a intensidade do trabalho colaborativo, ou seja, um filtro do trabalho em rede que define quanto vale a pena trabalhar e o que fazer.

É fundamental considerar que a forma como o nível estatal repassa recursos ao nível local pode gerar incentivos perversos, ao ponto que o financiamento, em vez de reforçar as ações, propenda a uma ritualização. Isto geralmente ocorre quando os planos de trabalho procuram apenas maior apoio financeiro para o município.

Sexto desafio: Ter sempre presente as diferenças de contexto

Do conjunto de fatores de contexto questionados, dois são percebidos como particularmente críticos para o desenvolvimento das relações intersetoriais: a) os elementos estruturais do contexto como a escassa oferta de serviços disponíveis nas comunidades para resolver o conjunto de necessidades observadas na população e a resolução dos casos; b) a cultura da fragmentação das instituições. Em uma mesma localidade existem muitas redes que trabalham com a infância e que, no caso dos municípios pequenos, reúnem praticamente os mesmos atores. A escassa ou nula cultura do trabalho em parceria por parte dos diferentes organismos aparece como um dos desafios mais importantes a resolver.

Reflexões finais

Os desafios mencionados como elementos indispensáveis à realização do projeto que a política da infância deveria considerar, apresentam urgência em orientar a atenção deste tipo de política pública para uma dimensão de “gestão da política”.

A criação de instituições específicas no tempo, cujos marcos são a formação do Sistema Intersetorial de Proteção Social, a criação dos subsistemas operacionais (sendo ChCC um deles) e a fundação do novo Ministério de Desenvolvimento Social em 2011, comprovam a necessidade de abordar o tema da “autoridade social” como uma condição *sine qua non* para a execução de políticas neste âmbito.

No entanto, a argumento anterior não parece suficiente por duas razões principais. Primeiro, porque a existência de uma “autoridade social”, sendo ela fundamental, não necessariamente resolve as restrições próprias de um contexto em que predomina um modelo de gestão pública altamente fragmentado em setores. Isto, ao mesmo tempo, faz com que os próprios incentivos de modernização do Estado terminem reforçando a extrema especialização e setorização.

Neste contexto, adquire maior relevância a forma como se relacionam os atores do Estado e os elementos que essa relação permite incorporar visando um ciclo efetivamente inclusivo de política. Quando falamos de consensos ético-políticos sobre o significado de trabalhar de forma intersetorial, quando nos referimos à necessidade de abordar processos de gestão a partir de uma perspectiva pertinente e de observação inteligente das diferenças de contexto, quando reafirmamos a importância de abordar estrategicamente as restrições que são próprias do Estado em uma lógica multinível, quando falamos da necessidade de refletir conjuntamente sobre olhares inovadores, sobre as relações intergovernamentais e sobre os instrumentos que são indispensáveis - informação e financiamento -, é que queremos colocar o foco na dimensão da gestão. Neste âmbito precisamos dar um novo impulso que vai além do aspecto estritamente institucional. Esse impulso será fundamental para garantir políticas efetivamente intersetoriais com um forte impacto na população que procura atender. •

Referências bibliográficas

- Arenas, A. & Benavides, P. (2003). *Protección Social en Chile: Financiamiento, Cobertura y Desempeño 1990-2000*. Documentos OIT, Santiago.
- Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006). *El futuro de los niños es siempre hoy*. Santiago, junho.
- Cunill-Grau, N. (2014 a). “La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: un acercamiento analítico conceptual”. *Revista Gestión y Política Pública*, Volume XXIII, Número 1, México, pp. 5-46.
- Cunill-Grau, N. (2014 b). “Resistencia a la colaboración interinstitucional. Aprendizajes para la implementación de las nuevas políticas sociales”. *Revista DAPGE, Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, año 14, N°23, jul-dez. 2014, Argentina, pp. 7-32.
- Cunill-Grau, N., Fernández M. & Thezá M. (2013). “La cuestión de la colaboración intersectorial y de la integralidad de las políticas sociales. Lecciones derivadas del caso del sistema de protección a la infancia en Chile”. *Revista Polis* N°36.
- Hardy, C. (1997). *La reforma social pendiente*. Ediciones de Chile 21. Santiago.
- Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) (2009). *Gestión de Calidad en las Redes Locales de los Servicios: Pistas para la Construcción de un Sistema Intersectorial de Protección Social*, Secretaría ejecutiva de Chile Solidario, Red Protege, Alcalá Consultores.
- Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) (2010). *Memoria Chile Crece Contigo-2006-2010. Equipo Nacional Chile Crece Contigo Sistema de Protección Integral a la Infancia*. Santiago.
- Ministerio de Salud (MINSAL) (2010). *Guía para la promoción del desarrollo infantil en la gestión local. Niños y niñas al centro de su comunidad. Orientaciones Técnicas*. Secretaría Ejecutiva Chile Crece Contigo. Departamento de Promoción de la Salud y Participación Ciudadana. Ministerio de Salud. Santiago.
- Molina, S. (2003). *Autoridad social en Chile. Un aporte al debate*. Santiago: Serie Políticas sociales N°71. División de Desarrollo Social. CEPAL.
- Raczynski, D. (2008). *Sistema Chile Solidario y la Política de Protección Social de Chile: lecciones del pasado y agenda para el futuro*. Santiago: Documentos CIEPLAN
- Riveros, C. (2012). “Las redes de intervención local en la implementación del sistema intersectorial de protección social”. Tesis para optar al grado de Magister en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile, Departamento de Ingeniería Industrial.
- Thezá, M; Cunill-Grau, N.; Fernández, M. (2016). “Política de Infancia en Chile: desafíos en un contexto de revalorización de lo local”. *Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, Año IV, Número 1, Artigo 37, México.

Educação Infantil e contexto local

A gestão municipal como oportunidade de práticas pedagógicas e análise sobre a realidade das crianças

Por Oneide Ferraz Alves, José Mario
Brasiliense Carneiro, Maria Aparecida Freire
de Oliveira Couto, Gustavo Adolfo Pedrosa
Daltro Santos.

A educação infantil é uma tarefa local, e não dizemos isto somente porque, no Brasil este nível de ensino básico é sobretudo responsabilidade da administração municipal¹. A centralidade do contexto local é uma consequência da própria natureza da educação infantil, na qual a realização dos objetivos e os resultados formais do plano curricular é menos importante do que o desenvolvimento individual de cada criança de acordo com seu próprio ritmo e autodireção em vários “campos de experiência”².

O mundo, em suas diversas dimensões (social, espacial, ambiental, temporal e etc.), faz parte do contexto da aprendizagem na primeira infância. As crianças, como seres humanos que se relacionam desde antes do nascimento, se desenvolvem na medida em que estabelecem vínculos entre elas e constroem sua estrutura psíquica, assim como as imagens e os conceitos por meio dos quais encontram seu ambiente circundante. Tal construção, apoiada e mediada por uma série de atores e estruturas externas (família, casa, professores, escola, tecnologia, espaço e etc.), constitui uma experiência pessoal única.

Neste contexto, objetivos de aprendizagem homogêneos, estruturas padronizadas e metodologias didáticas inflexíveis não alcançam os diferentes níveis em que as crianças aprendem. O cuidado e o foco na formulação de política de atendimento integral às crianças,

1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus artigos 8º ao 11º, compartilha as atribuições pela política de Educação entre os diversos níveis federativos brasileiros, no chamado “regime de colaboração”.

2. O conceito de “campo de experiência” se utiliza nas propostas curriculares mais recentes para a Educação Infantil, em substituição às áreas do saber em que o currículo tradicional se divide. Documento de trabalho da Base Nacional Comum Curricular.



de formação de professores, de avaliação das condições de aprendizagem e etc., deve considerar e se concentrar no que acontece especificamente no espaço escolar. Isso não significa que não se possam definir padrões mínimos de qualidade dos espaços, formação de professores, alimentação e outros apoios à Educação, para garantir a equidade no nível municipal, estadual e até nacional. Mesmo com tudo isso garantido, ainda é necessário deixar que os atores do ambiente local tenham autonomia para criar espaços e estruturas de experiência que sejam relevantes para as crianças que moram na comunidade.

Por essas razões, desenvolver e implementar uma política de educação que atenda as especificidades locais, assim como as metas estabelecidas nos Planos Municipais e Nacional de Educação é o grande desafio das redes municipais de ensino.

Este artigo procura refletir sobre o papel do Município para a melhoria das condições gerais de educação e, em particular, da qualidade do ensino na Educação Infantil, a partir da recente experiência histórica brasileira e em vista das iniciativas específicas para desenvolver políticas públicas municipais nessa área.

A Educação Infantil e o Município como condutor

Até 1988, no Brasil, a atenção às crianças de zero a seis anos foi marcada por uma visão assistencialista, com poucas creches destinadas exclusivamente a responder a uma necessidade laboral dos pais: cuidar dos filhos enquanto os responsáveis trabalhavam, e poucas escolas de educação infantil existiam para atender a esta faixa etária. Com a Constituição Federal

de 1988, o direito à educação na primeira infância para todas as crianças, independentemente do status social, tornou-se parte integrante dos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros.

No entanto, as regras para o funcionamento das instituições que atendem esta etapa da educação foram estabelecidos em 1996, com a homologação da Lei 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incluiu a garantia de atendimento gratuito em creches e escolas de educação infantil para crianças de zero a cinco anos de idade. A Educação infantil passou a integrar o Ensino Fundamental, tendo como objetivo garantir o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A mudança das instituições de Educação Infantil, e, principalmente, das creches (que atendiam crianças de 0 a 3 anos), da área da Assistência Social para a área da Educação representou um grande avanço e uma mudança significativa para aqueles que pensavam que o cuidado com a higiene, alimentação e o sono da criança significavam apenas assistencialismo. Essas tarefas não eram suficientes para atender às necessidades integrais das crianças, que desde que nascem já estão interagindo e aprendendo.

A creche, portanto, como instrumento de política de Educação é uma conquista da sociedade brasileira, que vendo as crianças como competentes e capazes, reafirma essa diretriz e defende a garantia de políticas que reflitam e incorporem ações que beneficiem as crianças com todo o seu potencial. A Constituição Federal deu respostas à demanda de políticas educativas estruturais que

vão desde a seleção e formação de professores até a reconfiguração e reorganização do ambiente físico (até então concebido a assistência como um posto de assistência médica, com os seus azulejos brancos privilegiando a melhor higiene).

A transferência dos cuidados diários das crianças para a órbita da educação traz como consequência a necessidade de respeitar as características locais do espaço e do ambiente social no qual o processo educativo tem lugar. Se sob o ponto de vista físico ou até fisiológico, o cuidado com as crianças pode ser orientado por diretrizes nutricionais e médicas, que não mudam de um lugar para o outro, a perspectiva da aprendizagem demanda maior integração entre as práticas do ensino e da aprendizagem (muito acentuadas na primeira infância, pelo lúdico e pelo cuidado) e as condições culturais, socioeconômicas e até mesmo individuais de cada criança.

A municipalização da Educação Infantil

O movimento de transição das creches da Assistência Social para a Educação foi acompanhado pelo processo de municipalização, também suscitado pela Constituição de 1988. A municipalização trouxe consigo uma forte descentralização dos diversos serviços públicos, principalmente os vinculados à Educação, à Saúde e à Assistência Social. No campo da Educação, essa transferência de responsabilidades foi fortemente incentivada pelos mecanismos de transferência governamental vinculados à matrícula, como o FUNDEF, que posteriormente foi transformado no FUNDEB, e outros programas complementares ligados aos suportes da Educação (como a merenda e o transporte, além da infraestrutura básica das escolas). Como resultado disso, hoje a maior parte dos municípios brasileiros oferece os dois ciclos da Educação Infantil (creche e educação infantil) e os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Além disso, aproximadamente a metade dos municípios brasileiros, também oferece os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e alguns poucos têm o Ensino Médio municipalizados.

Por outro lado, após vinte anos da promulgação da LDB, o direito de todas as crianças à educação de qualidade não tem sido atendido plenamente em muitos municípios brasileiros. É possível citar algumas causas que geram essa situação, dentre elas: (i) a precariedade de recursos para equipar as creches e centros de educação infantil; (ii) as deficiências na formação dos educadores e demais profissionais relacionados à educação infantil; (iii) a inoperância dos conselhos municipais; (iv) a falta de articulação intersetorial; (v) as falhas na atuação do poder público ao exercer o seu papel de gestor, e até o desconhecimento por parte das famílias e de gestores públicos da importância da Educação Infantil de qualidade para o desenvolvimento das crianças.

Nos últimos anos, a sociedade civil brasileira, complementando as ações do Estado, vem investindo recursos técnicos e financeiros em programas voltados à conquista do direito de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças. Naturalmente, essas ações, financiadas tanto com recursos públicos quanto com o investimento social privado, são orientadas pelas estruturas e sistemas municipais de ensino. No entanto, para que elas tenham sucesso é preciso que se organizem para criar em cada município a autonomia – financeira,

técnica e institucional – para oferecer uma educação que se adeque às condições de cada região, localidade e de cada comunidade escolar.

As recentes (e não tão recentes) tentativas de orientar a política de Educação Infantil no Brasil

Felizmente, do ponto de vista da estrutura jurídica que rege a Educação no Brasil, as especificidades da Educação Infantil têm sido incluídas nas diversas leis e resoluções federais, a partir de um rico diálogo com a academia, movimentos sociais e atores privados. Nesse contexto, a existência de instituições como a Rede Nacional pela Primeira Infância, que reúne atores de várias naturezas em prol do avanço das políticas públicas para a infância (incluindo a Educação Infantil), demonstra maturidade e consciência de que a concretização dos direitos da criança é uma tarefa que não se limita apenas ao poder público, nem a uma única esfera da organização federal do Estado brasileiro.

Entre os dispositivos orientadores da Educação Infantil no Brasil, um documento fundamental são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Nas DCNEI, são estabelecidos princípios políticos, éticos e estéticos que devem reger a construção dos currículos da Educação Infantil:

- a. Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b. Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c. Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

As Diretrizes foram originalmente implantadas em 1999 e revisadas em 2009, com ampla participação da sociedade civil organizada em seus seminários de revisão. As orientações, dentre outros aspectos relacionados à educação das crianças, traçam objetivos, funções e práticas pedagógicas. Porém, a definição de currículo sobre a qual se baseiam as DCNEI privilegia o papel mediador da escola, como instituição que deve articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos circulantes na cultura mais ampla, a partir do despertar do interesse das crianças por esse patrimônio cultural. É dada ênfase, assim, à proposta pedagógica de cada escola, a qual:

“deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (DCNEI, Artigo 8º)

Mais do que conteúdos específicos cuja apropriação deve ser testada ao final de um período letivo, trata-se de um crescimento no manejo de saberes e linguagens, cujo desenvolvimento será particular a cada criança. Nesse sentido, o Artigo 9º do documento destaca a necessidade de práticas pedagógicas cujos eixos norteadores sejam

■ ■ ■
“... É preciso, em cada município, proporcionar uma educação que atenda às condições de cada região, localidade e cada comunidade escolar...”





interações em forma de brincadeiras, garantindo que cada criança tenha acesso a experiências que

“favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (DCNEI, Artigo 9º)

Finalmente, sobre os conteúdos dessas experiências e linguagens, as DCNEI prescrevem – conforme a previsão da LDB em seu artigo 26º - uma “parte diversificada” baseada nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.³

Portanto, as Diretrizes Nacionais, que encontram eco na Base Nacional Comum Curricular, atualmente em fase de elaboração, apresentam uma concepção de Educação Infantil fortemente dependente das condições locais de oferta de Educação Infantil, com professores adequadamente formados para respeitar a realidade de cada criança, integrando os seus saberes originais ao patrimônio cultural local e regional expresso em várias linguagens e experiências.

No entanto, surge a pergunta sobre como traduzir essas diretrizes em uma visão adequada às crianças, às práticas pedagógicas dela decorrentes e a participação

3. Os mesmos princípios e diretrizes são reafirmados pela Base Nacional Comum Curricular –BNCC, que se encontra atualmente em fase de análise pelo Conselho Nacional de Educação, e que já havia sido prevista pela LDB, Artigo 26º. No texto já divulgado, os princípios que sustentam o currículo da educação infantil estão estruturados em direitos e objetivos de aprendizagens, efetivados pelo brincar, explorar, conviver, comunicar, participar e conhecer-se.

da comunidade escolar no processo educativo contínuo das crianças disseminadas em todos os municípios brasileiros. Alguns desafios se colocam para a gestão municipal, na medida em que o órgão gestor da Educação em cada município é o principal responsável pela orientação, acompanhamento e apoio às unidades escolares em que as crianças devem vivenciar o processo educativo.

Desafios da gestão municipal para concretizar uma adequada atenção na Educação Infantil

A Rede Municipal de Educação identifica três principais desafios para realizar uma atenção de qualidade na educação infantil: 1) as tarefas relacionadas com a gestão do planejamento, incluindo a equação orçamentária; 2) a formação de professores, em um contexto de expectativa ainda existente de “preparação” das crianças para o ensino fundamental; e 3) a criação de espaços e oportunidades de participação das famílias no processo educativo das crianças.

O planejamento municipal

Como responsabilidade primária dos cerca de 5.500 municípios brasileiros, uma atenção de qualidade na Educação Infantil depende de um planejamento organizado do uso dos recursos nas ações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos nos Planos Municipais de Educação (PMEs) aprovados em 2015, válidos por dez anos.

O esforço de elaboração e aprovação dos PMEs como lei municipal aconteceu a partir da homologação da Lei nº 13.005 /2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), em um processo motivado pelo Ministério da Educação, com apoio da (União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Como parte da produção legislativa dos municípios brasileiros, que têm status de entes federados, com a relativa autonomia política e jurídica que isso implica, os PMEs deveriam trabalhar para atingir as metas nacionais, como por exemplo, a presença de 100% da demanda de crianças de 4 e 5 anos na escola até o fim de 2016, que é a Meta 1 e também organizar as estratégias para alcançar os objetivos específicos de cada município, tendo em conta o contexto local assim como as capacidades e os recursos de cada região.

Este desafio, no entanto, foi potenciado em função dos limites da capacidade de gestão das redes municipais brasileiras, especialmente no caso dos mais de 80% dos municípios com menos de 20.000 habitantes. Na verdade, grande parte desse contingente é marcado por deficiências no nível profissional das equipes e dos processos de gestão. Os órgãos gestores da Educação Municipal no Brasil geralmente vivem uma rotina marcada pela atenção a problemas imediatos e emergências, bem como à execução de metas e programas que chegam “de fora”, obedecendo uma lógica que nem sempre é a mais adequada para a realidade de cada município.

A situação piora pela falta de escolas ou cursos de formação de gestores públicos municipais que possam atender o grande número de gestores, ainda mais considerando a alta rotatividade das equipes municipais, entre diferentes mandatos e às vezes durante o único manda-

to do mesmo prefeito. Com isso, os gestores têm pouca chance de sistematizar o planejamento e a execução de políticas públicas, com uma equipe organizada adequadamente para as tarefas de gestão.

A consciência sobre os principais problemas enfrentados pelo município, sobre as demandas prioritárias e sua população, e sobre as diversas fontes de recursos disponíveis, com o consequente planejamento realista construído a partir desse diagnóstico local, acabam sendo prejudicados nesse contexto. No entanto, o planejamento representa uma tarefa inevitável para que a Educação realmente atenda as necessidades das condições locais, para que as crianças tenham experiências e interações significativas. Sem ele, corremos o risco de que os objetivos e estratégias do PME fiquem somente como belas intenções no papel sem alterar a rotina imposta pelos problemas cotidianos.

A formação dos professores

Outro dos principais desafios da educação infantil é a formação dos professores para que estes se tornem mediadores. Eles são os que possibilitam o processo educativo, cujo sujeito principal é a criança.

Além disso, é comum a seleção de estagiários e profissionais trabalhando com contratos temporários para a Educação Infantil, ou até a realização de concursos para a admissão de profissionais sem formação mínima adequada, de acordo com o Art. 62 da LDB⁴

Para os municípios que já foram adaptados à legislação, o de-

4. Esta realidade foi pautada pelos sindicatos e é uma das principais bandeiras de luta do MIEIB – Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil.

safio é considerar que existe uma base jurídica e epistemológica própria para a Educação Infantil, que precisa ser objeto de estudo e reflexão. O modelo de formação contínua instituído nos municípios vem de seminários e cursos isolados no início ou no final do ano escolar, e nas instituições de ensino os espaços de formação estão sendo ocupados por uma programação de informes administrativos.

Além de formação adequada e continuada, também é necessário estruturar um processo de gestão pedagógica que oriente de forma efetiva aos professores e os apoie nas rotinas diárias, suprimindo deficiências encontradas na sala de aula. Este apoio é essencial para que os professores deixem de lado antigas concepções de ensino e assumam o desafio que lhe apresenta o novo papel na escola.

A criação de espaços para a participação das famílias e a comunidade escolar no processo educativo

Para facilitar o acesso das crianças a experiências de diferentes contextos (geográfica, social, etc.) e das múltiplas linguagens em que o patrimônio cultural da sociedade se expressa, incluindo a sociedade regional e local, os responsáveis pela política de Educação Infantil precisam do apoio e da participação de atores dispostos a colaborar. Esse apoio é fundamental para responder àqueles professores que se veem desafiados a abrir mão de concepções antigas da prática docente e não vislumbram, em um primeiro momento, a que corresponde o seu novo papel na escola. A escola deve estar aberta para receber a contribuição da comunidade escolar, incluindo funcionários da escola, pais e famílias dos estudantes e outros atores de seu entorno.



Por um lado, isso é devido à necessidade de escuta qualificada para as necessidades de cada criança e do grupo de crianças como um todo, de modo que é essencial a participação dos pais e responsáveis que moram com as crianças. Mas não apenas como uma fonte de informação e demandas que a comunidade escolar é fundamental, seus diferentes atores, na verdade, participam ativamente do contexto educativo da criança que se enriquece a cada refeição, banho, passeio e brincadeira que vivenciam, nos espaços próprios para cada uma dessas atividades, que naturalmente se situam para além da sala de aula e da própria escola.

Dito isto, uma das formas mais eficazes de se envolver esses diferentes atores no processo educativo é trazendo-os para dentro da discussão sobre o tipo de educação que se pretende oferecer às crianças, começando com os espaços e estruturas da sala de aula, e estendendo-se para os outros espaços – refeitório, banheiro, biblioteca, parque, a casa dos pais, a casa dos avós etc. Com isso, valorizam-se os saberes (com seus respectivos portadores) que a criança encontra em cada contexto de que participa, e se constrói uma linha de continuidade entre a educação recebida na escola e o mundo cultural concreto onde se pretende, por meio dessa educação, cada vez mais incluir a criança.

A experiência da construção participativa do Projeto Político Pedagógico como forma de integrar a Educação Infantil no contexto local.

Nesse sentido, a transformação do ambiente escolar em um espaço aberto, transparente e com a participação das famílias e da comunidade escolar é um caminho fundamental para a execução de uma política de educação da primeira infância, muito enraizado na realidade local.

Como exemplo de um bem-sucedido processo de enraizamento, oferecemos uma breve reflexão sobre os três municípios do estado de Pernambuco que se uniram ao Programa Primeiro a Infância (Trabalho conjunto entre o Instituto Arcor Brasil e a C & A), procurando aperfeiçoar a formulação de políticas de Educação Infantil expressas em seus respectivos PMEs, através do planejamento das ações das escolas municipais, realizado no contexto da revisão de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

A lógica de intervenção do Programa Primeiro a Infância está inserida na construção de um planejamento de longo prazo (o PME) que deve ser enraizado no curto prazo e no contexto de cada escola (através de processos de diagnóstico, diálogo e revisão dos objetivos dos PPPs), para que as metas dos PME sejam atingidas em cada escola e conseqüentemente, na rede de forma coerente e articulada. Portanto, as equipes de gestão das Secretarias de Educação participaram de um processo de capacitação para adquirir maior consciência do seu papel e desenvolver estratégias e ferramentas para a orientação e apoio às escolas da rede municipal, com ênfases para o atendimento da Educação Infantil.

A experiência destes municípios é muito relevante no que diz respeito aos resultados do desenvolvimento de uma política de atenção às crianças de zero a cinco anos com uma ampla participação social.

Em cada escola, segundo as condições e capacidades dos membros da comunidade, mas, com o apoio técnico das equipes das secretarias, estes atores tiveram a oportunidade de ouvir e discutir livremente sobre os problemas que afetam positiva e negativamente a atenção à Educação Infantil.

A reformulação dos PPPs apresentou uma oportunidade para retomar a LDB e as DCNEI e dessa forma refletir, discutir e compreender melhor o papel da educação da primeira infância no desenvolvimento infantil, que até então, aparecia em documentos oficiais e na vida cotidiana das instituições, apenas como uma etapa de preparação para o ensino fundamental. Portanto, o Programa Primeiro a Infância, contribuiu para o alinhamento da especificidade dos espaços e práticas de educação infantil. Esta nova forma de olhar a criança conferiu um novo lugar para a Educação Infantil, dentro do sistema de ensino e principalmente, na prática de cada escola na qual se realizaram as discussões.

No diagnóstico feito nas instituições de ensino, foram evidenciadas algumas das seguintes situações: falta de espaço para brincar, ausência de material didático, instalações inadequadas para as diferentes faixas etárias, inadequada alimentação, falta de formação dos professores, etc. Por outro lado, em alguns casos se percebeu a necessidade urgente da construção do Centro Municipal de Educação Infantil para atender a demanda de creche e educação inicial. A partir do diagnóstico, se elaboraram planos de ação que quando executados, farão das escolas espaços mais adequados para o atendimento das crianças.

Depois de revisar o PPP, podemos encontrar planos com ações



e metas relacionados com as formas de desenvolvimento e aprendizagem infantil, e a adequação dos espaços assim como a instalação de brinquedos, para que esse desenvolvimento seja possível. No entanto, é mais significativo que essas decisões tomadas não representem somente a inclusão irrefletida de metas presentes em documentos da esfera federal ou estadual, mas ao contrário, são o resultado da imersão da própria comunidade na vida da escola e a escuta das preocupações da família, dos profissionais da Educação e das próprias crianças (mesmo as crianças de creches). Dessa forma, todos esses atores iniciaram ou aprofundaram a assunção do compromisso de oferecer uma Educação Infantil de qualidade para as crianças que frequentam as escolas da rede municipal.

Acreditamos que este processo deve continuar e desenvolver-se de modo que, a cada passo dado, os próximos avanços se revelem, e a qualidade da educação oferecida em cada unidade escolar continue a melhorar, começando pela infraestrutura material até desembocar em práticas pedagógicas que possibilitem experiências das diversas dimensões e a apropriação das várias linguagens culturais que constitui o direito das crianças brasileiras, com destaque para as variações locais e regionais que contribuem para uma legítima identidade dos cidadãos em formação. Para tanto, é necessário continuar prestando atenção no papel dos órgãos gestores da Educação, como gestores dos recursos, articuladores e guardiães das normas, da experiência e das práticas das comunidades locais de aprendizagem. •

Bibliografia

- BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRETO, A. M. R. F. A Educação Infantil no contexto das políticas públicas. (Trabalho apresentado na 25ª reunião anual da ANPED - anais de congresso). 2004.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: DF, 9 jan. 2001.
- _____. Ministério da Educação Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –FUNDEB, Diário Oficial da União, Brasília: DF, 21 jun. de 2007.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 26 jun. de 2014.
- COUTO, Maria Aparecida Freire de Oliveira. A distribuição dos recursos financeiros para as creches utilizando o referencial do Custo Aluno – Qualidade Inicial – CAQi . Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, (Dissertação de Mestrado), 2012.
- KRAMER, S. A Política do Pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce. 8a. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.
- MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). Educação Infantil: construindo o presente. Campo Grande/MS: UFMS, 2002.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.). Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez Editora, (11a edição), 2009.
- SAVIANI, Dermeval, Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). 2009.
- SILVA, Isabel O. Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Tomaz T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



Edições anteriores



Por escrito N°10

Corpo em movimento

É uma reflexão sobre práticas corporais que as crianças desenvolvem em suas vidas diárias reconhecendo um processo social complexo. Por sua vez enfatiza reavaliar as intenções e decisões sujeitas a se mover.



Por escrito N°9

A infância em jogo

Procura olhar e refletir sobre o direito ao brincar de crianças e adolescentes. Apresenta algumas das tensões que surgem na hora de abordar o tema. Por um lado, as implicações do reconhecimento discursivo do ensino do brincar e as práticas que permitem o “estar brincando”. E, por outro, uma perspectiva que afirma que sim, existe o direito, devem existir políticas públicas para fazê-los efetivos.



Por escrito N°8

O início da infância

Reflete sobre os desafios que se apresentam na hora de envolver as novas gerações através de práticas de cuidado, proteção e estimulação. Também traz à tona a importância de pensar os primeiros anos de vida da criança em relação aos atores que intervêm nesta etapa, especialmente a mãe, figura central do cuidar.



Por escrito N°7

A educação como obra de arte

Convida a refletir sobre o porquê é importante trabalhar para que todas as crianças tenham acesso às expressões socioculturais, sob a premissa de que quanto mais ampla for a participação das crianças em experiências deste tipo, maiores serão suas Oportunidades Educativas.



Por escrito N°6

Educação primeira

As crianças pequenas e sua relação com a educação. Apresenta artigos e pesquisas que abordam a educação inicial envolvendo múltiplas temáticas e atores (criação, socialização, educação formal, política pública, expectativas coletivas). A partir disso, sugerem-se pistas que permitem compreender (para poder intervir depois) os processos educativos pelos quais as crianças transitam hoje.



Por escrito N°5

Espaços que educam

Apresenta diferentes pontos de vista e modos de abordagem de uma temática com diversas possibilidades de análise: o espaço público e a infância; para redefinir seu valor atual como ferramenta educativa, resignificar seus usos e promover que os mesmos sejam apropriados de novo pelas crianças.



Por escrito N°4

Que tão crianças são as crianças?

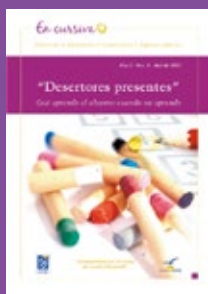
Ensaio sobre a participação infantil. Aborda a temática da participação infantil, a partir de diferentes posições e enfoques, analisando-a na sua especificidade e em seu impacto nas práticas sociais com crianças.



Por escrito N°3

A defesa e a proteção dos direitos das crianças

A partir das experiências das organizações da sociedade civil Pesquisa sobre o campo da proteção integral das crianças e adolescentes, focada na perspectiva das organizações da sociedade civil.



Por escrito N°2

Desertores presentes

O que aprende o aluno quando não aprende. Coletânea dos descobrimentos de investigações multidisciplinares que analisam a partir de lógicas e perspectivas distintas, o ato educativo, incorporando à análise e reflexão a categoria de “desertor presente”.



Por escrito N°1

Hoje... a infância hoje

Coletânea dos pontos de vista de quatro especialistas sob dois eixos fundamentais: o que é a infância hoje na Argentina e quais são as prioridades para gerar políticas de infância.

Como ter acesso a todas as edições da Por escrito?

Você pode fazer o download da versão digital na biblioteca eletrônica do nosso site: www.fundacionarcor.org. Também é possível solicitar a versão impressa enviando um e-mail para funarcor@arcor.com, incluindo os seus dados, os da organização à qual pertence e os motivos da solicitação. Para receber as novidades da Fundación Arcor, é só se inscrever na newsletter, enviando um e-mail para comunicacionfunarcor@arcor.com

