

EDUCAÇÃO INFANTIL, CLASSE, RAÇA E GÊNERO

Fúlvia Rosemberg

Fundação Carlos Chagas

Este trabalho foi realizado no contexto do projeto "Criança de 0 a 6 anos e raça: casa e escola", em parceria com Regina P. Pinto e apoio da FAPESP e foi apresentado na sessão Educação, no seminário Equidade entre os sexos: uma agenda para a virada do século, organizado pela Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, no dia 9 de agosto de 1995.

Nos últimos anos, principalmente após a Conferência Internacional Educação para Todos, realizada em Jontiem (1990), vem se percebendo um maior interesse pelo tema da igualdade de oportunidades entre os sexos na e pela educação. Seja no plano do conhecimento ou de metas e ações em políticas educacionais, observa-se que a questão não constitui objeto de preocupação apenas de feministas ou "mulherólogas", mas vem entrando nas agendas de balanço do século e metas para o próximo milênio.

Um dos exemplos mais significativos dessa nova preocupação é oferecido pelo livro *Allez les Filles*, publicado em 1992 por uma dupla de autores franceses, Baudelot e Establet, que se tornou famosa na década de 60 quando publicou *L'École Capitaliste en France*, texto tão paradigmático sobre os meandros da reprodução da estrutura de classes através da educação quanto o livro *Les Héritiers*, da não menos famosa dupla Bourdieu e Passeron.

Baudelot e Establet (1992. p.9) abrem o extenso painel sobre o tema educação e mulheres com uma metáfora: "cada mês do século XX contou tanto para a educação das mulheres quanto todos os séculos anteriores deste milênio. À luz destas mutações, as discussões dos séculos anteriores sobre a educação a ser dada às mulheres se assemelham a antecipa-

ções monstruosas, mesquinhas e desajeitadas: máquinas voadoras de Leonardo ao lado do Concorde".

Baudelot e Establet resumem, nesta frase, a evidência de um amplo e constante acesso das mulheres à educação formal em todos os níveis de ensino, inclusive o superior, durante o século XX, resultando no fato de que, em inúmeros países, encontramos igualdade sexual de acesso e permanência na escola entre os estudantes. E mais: em vários países do mundo (inclusive no Brasil), as mulheres constituem maioria entre estudantes do curso secundário. Neste panorama educacional o que significaria, então, a igualdade de oportunidade entre os sexos?

Como em outras esferas da vida social, aqui também se observa uma clivagem entre países ricos e pobres. Para os países ricos, os temas que vêm mobilizando a preocupação de pesquisadores e administradores é a constatação da permanência de guetos sexuais nas carreiras escolares evidenciando uma bipolarização masculino-feminina nas engenharias e humanidades. Associada a esta evidência observa-se preocupação com a manutenção de uma ideologia sexista no interior da escola (materiais didáticos, currículo, relação professor-aluno, uso dos espaços etc.) e a busca de saídas para que a educação constitua uma instituição capaz de formar novos padrões de relações de gênero: preparando mais as mulheres para

posições competitivas no mercado de trabalho; preparando os homens para assumirem mais a função de provedores de cuidado (Jensen, 1993).

Os países mais pobres têm sido exortados a garantirem o acesso das mulheres ao sistema educacional, em especial a diminuição do analfabetismo feminino dado seu impacto perverso na vida produtiva e reprodutiva de populações empobrecidas. Como venho mostrando em vários trabalhos (Rosemberg et al., 1982; Rosemberg e Pinto, 1985; Rosemberg, 1994), a situação brasileira se assemelha à dos países ricos em patamar inferior, isto é, quando se compara o acesso de mulheres e homens à educação formal no Brasil, observam-se oportunidades e barreiras equivalentes em função da origem econômica e do pertencimento racial: mulheres e homens brancos de bom nível de renda familiar dispõem de boas e equivalentes oportunidades educacionais, ocorrendo na universidade a mesma formação de guetos sexuais das carreiras acadêmicas observada nos países ricos; mulheres e homens não-brancos e de baixa renda familiar dispõem igualmente de péssimas condições educacionais.

Esta particularidade do sistema educacional brasileiro — igualdade de oportunidades de acesso e permanência educacional para os sexos e intensa desigualdade em função do pertencimento racial e de origem econômica — tem me levado a deslocar o eixo da reflexão e da busca de prioridades quando reflito sobre o tema da igualdade de oportunidades educacionais e as relações de gênero. Isto se traduz na pergunta: como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzir um sistema educacional tão excludente? Este deslocamento de eixo tem me feito refletir sobre o sistema educacional simultaneamente como instância de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e como mercado de trabalho que obedece ao princípio da divisão sexual do trabalho.

No plano teórico, tenho encontrado apoio para a busca de resposta a esta pergunta nos chamados teóricos da resistência (Apple, Giroux, Anyon) que, rompendo com o determinismo estruturalista, centram “a atenção nos processos culturais pelos quais os sujeitos do processo educacional percebem, mudam e transformam os significados e os fins da instituição enquadrando-os nos determinantes das subculturas de classe, gênero e raça nas quais estão inseridos seus protagonistas” (Enguita, 1989. p.155-6).

A contribuição desses teóricos para a compreensão da dinâmica social no geral, e educacional mais especificamente, pode ser resumida de forma simplificada em três eixos convergentes: a atenção simultânea às esferas econômica, política e cultural sem redução de uma à outra; a compreensão de que a dinâmica social resulta de um entrelaçamento complexo de contradições de classe, gênero e raça nas diferentes esferas; a concepção de um sujeito histórico ativo, acomodando-se e resistindo às barreiras que a sociedade interpõe à realização de suas necessidades, de seus projetos e desejos, o que envolve o enfrenta-

mento de contradições nas três esferas (econômica, política e cultural) e nas diferentes dinâmicas de classe, gênero e raça.

Entre nós, a alternativa de compreensão simultânea das hierarquias de gênero, raça e classe tem se baseado, muitas vezes, em modelo cumulativo, esperando-se uma associação (ou adição) das diferentes formas de subordinação. Nesse sentido, usam-se, por exemplo, expressões do tipo “a tripla discriminação da mulher negra”. Este modelo associativo não dá conta, porém, da complexidade e das contradições observadas nas instituições educacionais onde as dinâmicas de gênero, raça e classe não são redutíveis umas às outras, evidenciando, ao contrário, um movimento não sincrônico. O conceito de não-sincronia, introduzido por Emily Hicks (1981), possibilita apreender melhor o jogo de conflitos, tensões e contradições inter e intra-institucionais observado entre hierarquias de gênero, raça e idade: “indivíduos (ou grupos) em suas relações com os sistemas político e econômico não compartilham da mesma consciência ou das mesmas necessidades no mesmo momento” (Hicks, 1981. p. 221). Isto significa que a intersecção dessas relações pode levar a interrupções, descontinuidades, alterações ou incremento do impacto original das dinâmicas de raça, classe ou gênero em dado contexto social ou institucional. Nem as pessoas individualmente, nem os movimentos sociais desenvolvem em perfeita sincronia a consciência de classe, gênero e raça. Por exemplo, a busca de superação de subordinações de classe pode ignorar ou mesmo apoiar-se em subordinações de gênero e raça.

Acho que é tempo de aterrizar no empírico. À maneira de Garcia Marques em *Crônica de uma morte anunciada*, início pelo desfecho — o que considero como morte educacional brasileira — para, em seguida, procurar entender o desfecho à luz das interações entre subordinações de gênero, classe e raça.

O desfecho

Desde 1987, através dos dados coletados e processados pelas PNADs (Pesquisas Nacionais sob Amostra Domiciliar), tem sido possível observar, com espanto e indignação, o expressivo número de crianças com mais de 7 anos freqüentando creches e pré-escolas. Em 1990, do segmento de crianças freqüentando a pré-escola (entre 5 e 9 anos de idade), 27,9% delas tinham 7 anos ou mais quando se focaliza o Território Nacional; a porcentagem atinge patamares realmente inquietantes (43%) quando se considera apenas o segmento de crianças negras residindo no Nordeste (Tabelas 1 e 2; Figuras 1 e 2). Isto significa que no Brasil, de acordo com estimativas das PNADs, aproximadamente 1,1 milhão de crianças que deveriam freqüentar o 1º grau, por direito seu e da família e dever do Estado e da família, encontram-se, ainda, em creches e pré-escolas. Complementarmente, este mesmo número de crianças com menos de 7 anos não encontram vagas no sistema de educação infantil

TABELA 1

**ESTUDANTES DE 5 ANOS OU MAIS FREQUENTANDO O PRÉ-ESCOLAR POR IDADE,
SEGUNDO A REGIÃO E A COR
BRASIL, 1990 (%)**

IDADE	BRASIL*			NORTE*			NORDESTE			C-OESTE			SUDESTE			SUL		
	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA
5	33,76	27,83	28,33	41,66	16,91	34,21	30,07	31,44	27,13	39,96	25,25	29,33	33,77	26,70	29,62	36,50	13,81	28,77
6	46,22	41,15	34,98	38,12	62,97	38,41	34,82	26,58	29,80	39,89	44,51	40,80	50,11	50,87	44,84	55,62	67,45	61,32
7	14,51	22,45	21,25	14,44	20,12	18,08	17,84	26,16	21,83	13,68	23,41	19,53	14,96	19,35	21,71	7,16	18,74	9,90
8	3,97	5,46	10,23	3,72	0,00	6,63	12,19	9,78	14,08	5,04	6,84	7,35	0,96	2,07	2,26	0,47	0,00	0,00
9	1,54	3,11	5,21	2,06	0,00	2,67	5,08	6,03	7,17	1,43	0,00	2,98	0,20	1,01	1,56	1,26	0,00	0,00
TOTAL	2006633	147116	1778345	47747	1869	115503	498504	64458	1117536	112805	4896	101003	1069329	66881	418553	278248	8912	25750

Fonte: Tabulações especiais da PNAD 90.

* Exclusive zona rural da Região Norte.

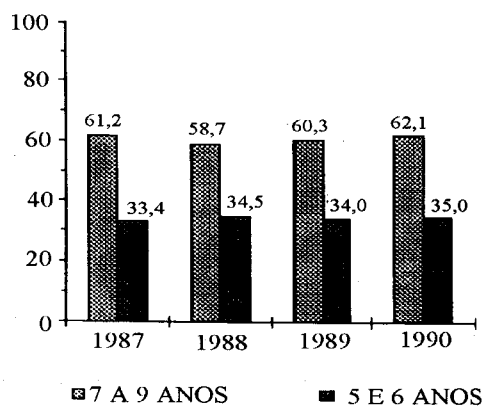
BR = branco

PR = preto

PA = pardo

FIGURA 1

TAXA DE PARTICIPAÇÃO DO NORDESTE NO NÚMERO DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A PRÉ-ESCOLA NO BRASIL.



Fonte: Tabulação especial das PNADs 87, 88, 89 e 90.

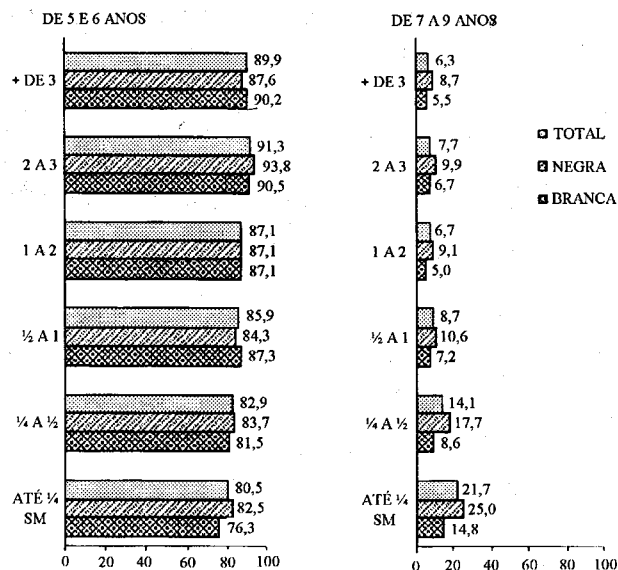
ao qual teriam direito. Agravando o quadro, tabulações especiais fornecidas pelo IBGE mostram que esta tendência aumentou no período 1987-1990 (Tabelas 2 e 3; Figura 3).

É necessário determos um pouco mais na descrição deste fato que, sem demagogia, considero o anúncio de uma morte educacional.

1. No plano metodológico foi possível constatar que isto vem ocorrendo pelo menos desde 1987, porque só a partir daquele ano o IBGE começou a incluir, no processamento dos dados sobre pré-escola, crianças acima dos 7 anos. Até então o dado era colhido mas não processado. Confesso minha ignorância atual quanto à possibilidade de se recuperarem informações anteriores a esta data (talvez seja possível no suplemento de Educação da PNAD 82).

FIGURA 2

PORCENTAGEM DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A PRÉ-ESCOLA BRASIL, 1987



Fonte: Tabulação especial da PNAD 87.

2. O limite superior de 9 anos que consta dos processamentos a partir de 1987 é arbitrário. Isto é, constitui apenas limite imposto pelo processamento e não um limite etário real. Sabe-se que crianças, púberes e adolescentes acima dos 9 anos ainda frequentam pré-escolas. Quantos são, que idade têm constituem incógnitas. No I Simpósio Nacional sobre Educação Infantil realizado em Brasília em agosto de 1994, representante da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia anunciou, por exemplo, que no início da administração encontraram pré-escolas noturnas, frequentadas por pessoas tendo até 18 anos. Em relatório de viagem recente, técnicos e assessores do MEC observaram em classes de alfabetização, vinculadas ao sistema pré-escolar de um es-

TABELA 2

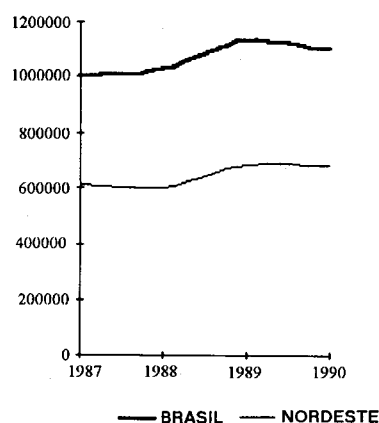
EVOLUÇÃO DA OCUPAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA (BASE: 1987)

		1987	1988	1989	1990
Brasil*	5 e 6 anos	100	96	97	97
	7 a 9 anos	100	103	113	110
Nordeste	5 e 6 anos	100	99	99	102
	7 a 9 anos	100	99	111	111
Restante	5 e 6 anos	100	94	97	95
	7 a 9 anos	100	109	116	107

* Excluída zona rural da Região Norte.

Fonte: Tabulações Especiais das PNADs 87, 88, 89 e 90.

FIGURA 3

NÚMERO DE CRIANÇAS DE 7 A 9 ANOS
FREQUENTANDO A PRÉ-ESCOLA

Fonte: Tabulação especial das PNADs 87, 88, 89 e 90.

TABELA 3

ESTUDANTES DE 5 ANOS OU MAIS FREQUENTANDO O PRÉ-ESCOLAR POR IDADE, SEGUNDO O ANO DA PNAD. BRASIL* (%)

IDADES	PERÍODO				
	1987	1988	1989	1990	
5	31,55	29,18	29,35	31,10	
6	42,92	43,93	42,16	41,03	
7	16,78	17,78	17,77	17,79	
8	5,51	5,76	6,99	6,84	
9	3,23	3,35	3,72	3,25	
		25,52	26,89	28,48	27,88

Fonte: Tabulações especiais das PNADs.

* Exclusive zona rural da Região Norte.

tado da Região Norte, a presença de púberes de até 13 anos de idade (MEC, 1995).

3. Apesar de o quesito do IBGE empregar a expressão pré-escola, sabe-se que crianças acima dos 7 anos frequentam tanto equipamentos denominados creche quanto pré-escola. Por exemplo, diagnóstico recente sobre a rede de creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte (Belo Horizonte/SDS, 1993) evidenciou que no conjunto de 139 creches pesquisadas, 50% recebiam crianças com mais de 7 anos.

O que não se sabe é qual o número de crianças deste total que frequentam creches/pré-escolas em vez de estarem no 1º grau e quantas usam esses equipamentos de forma complementar (como instância de "guarda") à escolaridade compulsória.

4. A incidência de crianças acima dos 7 anos ocorre tanto em equipamentos de educação infantil não-formais (por exemplo, creches e pré-escolas conveniadas) quanto formais e públicas. Neste último caso há alguma evidência que crianças/púberes/adolescentes estariam frequentando as denominadas

classes de alfabetização, isto é, classes destinadas à aprendizagem da leitura e da escrita, e que aí permaneceriam até serem alfabetizadas, repetindo a pré-escola quantos anos forem necessários para se alfabetizarem (MEC, 1995). Evidentemente os estados e municípios que adotam esta prática ostentam níveis reduzidos de repetência na 1ª série do 1º grau, diminuição esta camuflada pela repetência na pré-escola e institucionalização, em algumas redes oficiais, do "vestibulinho" para entrada no 1º grau da rede pública (MEC, 1995). Versão contemporânea, talvez, das classes especiais, impressão que tivemos Maria Malta Campos e eu mesma ao lermos o relatório do MEC anteriormente mencionado (MEC, 1995).

Quadro sinistro, aberrante, morte educacional precoce são expressões emocionadas (mas não emocionais) pela indignação que provocam.

A busca de sua compreensão, visando à superação de tamanha iniquidade, me conduz ao modelo teórico que procura integrar hierarquias de gênero, classe e raça nos planos econômico, cultural e político.

O processo

A perspectiva de análise de gênero que me parece politicamente mais propícia não é a de verificar ou tentar compreender qual a composição sexual desta população acima dos 7 anos que permanece na pré-escola (há alguma evidência que seriam mais meninos) mas de entender esta aberração pelo viés de gênero que tem marcado a concepção e a prática de educação infantil no Brasil.

Para avançar nesta reflexão, vou apoiar-me, inicialmente, em trabalhos de Maria Jesus Izquierdo (1991), estudiosa feminista catalã que vem elaborando um marco teórico para entender as relações de sexo e gênero. Izquierdo (1991. p.82) considera que o preconceito diante das diferentes capacidades das mulheres e dos homens (que ela conceitua como sendo sexismo) é acompanhado de uma concepção hierárquica de dominação do gênero masculino sobre o feminino.

As capacidades específicas das fêmeas (hembras no original, para significar sexo biológico) têm a ver com atividades de gênero consideradas de segunda ordem para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade, precisamente as relativas à produção da vida humana. As atividades específicas dos machos (para indicar o sexo biológico), relativas à produção e administração das coisas, consideram-se fundamentais, de primeira ordem. A partir dessa valorização distinta do masculino e do feminino constrói-se uma hierarquia dos gêneros. A hierarquia dos gêneros conduz ao estabelecimento de relações de dominação/submissão entre o gênero masculino e o feminino, independentemente de qual seja o sexo das pessoas que ocupam os espaços sociais de gênero, nas relações de gênero. A título de exemplo, a prática da enfermagem é uma atividade de gênero feminino e a da medicina de gênero masculino. Do ponto de vista das hierarquias, a medicina ocupa um posto superior ao da enfermagem inclusive quando é uma mulher quem exerce a medicina e um homem quem exerce a enfermagem, porque, por cima de tudo, as relações de gênero são relações de caráter hierárquico (Izquierdo, 1991. p.82, grifos da autora).

Ora, a educação infantil — tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola — é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” (isto é, à esfera da reprodução) e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à vida reprodutiva ou produtiva. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino (*teaching*), que eram ocupações masculinas e se feminilizaram, a pesquisadora norte-americana Barbara Beatty (1989) mostra como as atividades no jardim-de-infância e de assistência social voltadas à infância iniciaram-se como vocações femininas (século XIX) com ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período.

Diferentemente das ocupações masculinas, que basearam sua qualificação e competência no treino e domínio de conhecimentos profissionais e habilidades técnicas, supostamente não relacionadas a atributos [biológicos] masculinos, trabalhadores nesta área de assistência à infância basearam suas qualificações em sua capacidade de amar as crianças e no treino em técnicas educacionais de cuidar de crianças explicitamente associadas a tipos de comportamentos [ou natureza] femininos (Beatty, 1989. p.36).

Analisando o impacto desta especificidade, Barbara Beatty (1989. p.47) conclui:

esta ideologia da vocação espiritual e emocional e o acesso relativamente aberto à educação infantil como ocupação tem resultados tanto negativos quanto positivos. (...) De um lado fez com que a educação infantil fosse uma ocupação atraente para muitas mulheres (...) por causa de sua informalidade e o apelo de poder se expressar e ser pago para cuidar. E com nenhum, ou quase nenhum treinamento específico, um número significativo de mulheres tornaram-se professoras de educação infantil simplesmente em virtude de seu sexo e do amor devotado às crianças associados ao gênero feminino. Esta facilidade de acesso beneficiou, também, mulheres de origem econômica inferior para as quais ensinar crianças pequenas constituía uma possibilidade de ascensão social (p.47).

Beatty assinala que, por outro lado, o fato de não ser necessária uma formação técnica/profissional específica desvalorizou o salário e o prestígio dessa ocupação.

No Brasil, além de origens históricas equivalentes às norte-americanas, o viés de gênero foi enfaticamente estimulado durante as décadas de 70 e 80 pelo Estado quando, através da LBA (Projeto Casulo) ou do MEC (Programa Nacional de Educação Pré-escolar), o governo militar expandiu o atendimento ao pré-escolar por programas a baixo custo de tipo não-formal, usando espaços “ociosos” e profissionais leigos ou com formação profissional insuficiente. Foram se criando Brasil afora creches (públicas ou conveniadas) contando com o trabalho voluntário ou semivoluntário de mulheres com baixo nível educacional e nenhuma formação prévia. Diagnósticos recentes (Betim, Belo Horizonte, Ceará, Recife, Salvador, Rio Grande do Sul) evidenciam o número elevado de mulheres que trabalham em creche e que dispõem de nível educacional equivalente ao 1º grau incompleto (variando de 15 a mais de 40%), recebendo baixos salários, muitas vezes sem usufruir de direitos trabalhistas (Quadro 1). Para estas mulheres, trabalhar em creche constitui alternativa profissional mais interessante que permanecer como empregadas domésticas.

Como evidenciou pesquisa realizada pelo Centro de Cultura Luiz Freire (1994) na Região Metropolitana do Recife sobre escolas populares (que incluem creches e pré-escolas), trabalhar nessas escolas, mesmo com baixos salários, pode significar iniciação profissional para essas mulheres. Há fortes evidências que

QUADRO 1

**ESCOLARIDADE DE TRABALHADORES(AS)
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

CIDADE/ ESTADO	ANO DA PESQUISA	Nº DE ESTABE- LECIMENTOS PESQUISADOS	MODALIDADE DO ESTABELECIMENTO	DENOMINAÇÃO DA PROFISSIONAL	ESCOLARIDADE (%)	
					NO MÁXIMO 1º GRAU INCOMPLETO	NO MÁXIMO 1º GRAU COMPLETO
Belo Horizonte	1993	236	creche conveniada	profissionais de EI	30,8	12,0
Blumenau	1994	toda a rede	rede municipal de EI	atendente, recreador, professor	12,2	13,3
Campo Grande	1991	16	creche conveniada LBA	trabalhadores que lidam direta- mente com a criança	26,2	21,7
Ceará	1989	155	creche comunitária*	monitores	22,8	36,8
Recife e RMR	1990	84	todas	funcionários	40,1	16,6
Salvador	10/89 e 3/90	45	creche comunitária	monitores	47,3	22,3
São Paulo	1990	± 330	creche direta municipal	auxiliar de desenvolvimento infantil	25,0	36,0

* Creches conveniadas pertencentes ao PAPI (Programa de Atenção à População Infantil) da FEBENCE.

Fontes: Belo Horizonte (IRHJP — MEC/SMDS — PBH, 1993).
Blumenau (SME — DE, 1994).
Campo Grande (Lima, 1994).
Fortaleza (UNICEF/SAS/DARC/DEI, 1989).
Pernambuco (SEECE/DEAL/ASSESSORIAS, 1991).
Salvador (Costa, 1991).
São Paulo (Rosemberg et al., 1992).

(Todas as referências se encontram em Rosemberg, 1994.)

a abertura de creches nem sempre responde à necessidade da demanda por vagas mas à ampliação de mercado de trabalho para as mulheres¹ (Naspolini, comunicação pessoal, 1994).

Esta ampliação de mercado de trabalho através de programas não-formais também beneficia mulheres dos estratos médios que ocupam cargos técnicos na administração e supervisão destes programas, pois quanto menos qualificada a pessoa que lida diretamente com a criança, maior respaldo necessita de pessoal qualificado para dar suporte a seu trabalho².

Assim, em algumas regiões do país, foi possível observar maior número de vagas ou creches/pré-escolas que na 1ª série do 1º grau, por ser este atendimento mais barato que a educação de 1º grau.

Esta concepção desqualificante de educação infantil atinge também o sistema público de pré-escola, evidenciado através de ações administrativas ou da reação das professoras diante da burocracia escolar. Na dinâmica de resistências das professoras e diretoras em frente aos desafios da educação de 1º grau, são "encontradas", na pré-escola, docentes "à espera": em período de gestação, vésperas de aposentadoria (Silva, 1991). Walburga Arns da Silva refere-se à situação da pré-escola, do ponto de vista dos docentes, como um "lugar de passagem". Para as professoras, trabalhar na pré-escola pode significar não ter que enfrentar crianças mais críticas, mais ativas, mais competentes: "meu projeto é ir trabalhar com o 1º grau, mas ainda não estou preparada. Precisa ter mais experiência e mais preparo"... (professora de

maternal e pré-zeinho, com 3º grau — pedagogia, entrevistada por Ana Beatriz Cerizara, 1995. p.24).

A dinâmica das relações raciais se integra a este processo de exclusão quando lembramos algumas tendências observadas em outros estudos que realizamos ao apontarmos que, no sistema educacional brasileiro, encontramos uma maior proporção de negros nas alternativas educacionais de pior qualidade (Rosemberg et al., 1986). A constatação empírica de que a população negra se encontra super-representada em modalidades educacionais utilizadas por brancos de nível de renda inferior tem nos levado a sugerir um padrão de segregação espacial entre as raças, o que levaria o segmento negro a usufruir de serviços e equipamentos sociais de pior qualidade que os brancos (Rosemberg e Pinto, no prelo)³.

- 1 Relatório de avaliação sobre o Programa Nacional de Educação pré-escolar no Sergipe informa que, naquele Estado, as diretoras recebiam uma complementação salarial proporcional à ampliação de vagas (lotação máxima) nas classes de pré-escola (Silva, 1991).
- 2 Franco (1989) mostrou que no programa de creche domiciliar (o modelo menos formal disponível no Brasil) o conjunto de crecheiras que atendiam às crianças custava menos que o quadro técnico que lhe servia de apoio.
- 3 Pesquisa recente sobre saneamento básico com base em tabulações especiais da PNAD 87 evidenciou que negros (pretos e pardos) tendem a residir, mais que brancos de mesmo nível de renda, em domicílios com inadequadas condições de saneamento (Rosemberg e Pinto, 1994). Esta constatação reforça a hipótese de uma ocupação diferenciada do solo urbano por brancos e negros.

Conclusões

A desqualificação da educação infantil constitui fenômeno quase que universal em decorrência de sua vinculação à esfera da vida reprodutiva (Cochran, 1993). Em vários países desenvolvidos, principalmente da Europa, tem se observado, porém, um movimento para sua requalificação.

Em primeiro lugar, a própria dinâmica da vida social levou à expansão da oferta com padrões de qualidade compatíveis, em muitos países, com as exigências de uma crescente população usuária de classe média. Assim, a participação maciça de mulheres de diferentes estratos sociais no mercado de trabalho e a inexistência (ou custo) de empregadas domésticas como retaguarda pressionaram a demanda dentro de padrões de qualidade satisfatórios.

Em segundo lugar, políticas afirmativas para a igualdade de oportunidades entre os sexos têm levado, também, à requalificação da educação infantil, principalmente no contexto da União Européia. Por exemplo, a Comissão Européia, órgão executivo da União Européia, conta com um Conselho Consultivo de Educação Infantil enquadrado no programa de igualdade de oportunidades para os sexos. Em 1992, o Conselho de Membros da Comunidade Européia adotou uma recomendação sobre o atendimento à criança pequena que foi aprovada pelos 12 Estados-membros, tendo sido operacionalizada na proposição de critérios de qualidade dos serviços para crianças pequenas que envolvem, inclusive, o estímulo à atuação do homem como provedor de cuidados em equipamentos de educação infantil (Jensen, 1995).

No Brasil, o processo histórico não tem se dado no mesmo sentido. Apesar de o Movimento de Mulheres ter participado intensamente da mobilização por creches durante os anos 70 e 80 (o que redundou no reconhecimento do direito da criança à educação antes dos 7 anos pela Constituição de 1988), as profundas desigualdades sociais mantêm, de um lado, ainda, uma grande disponibilidade de empregadas domésticas (que oferecem retaguarda para as famílias de classe média) e, de outro, uma profunda segregação social na utilização de equipamentos sociais. Os

equipamentos públicos de educação infantil são usados por crianças pobres. Há algumas evidências de que quanto mais pobre, mais cedo, mais tempo a criança freqüenta equipamentos de educação infantil e que são, justamente, os de pior qualidade⁴.

A expansão desordenada, caótica e, principalmente, a permanência de trajetórias duplas, triplas ou quádruplas em educação infantil — creches públicas, creches conveniadas, pré-escolas públicas e conveniadas —, geralmente abrem possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual. É esta desigualdade no custo/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas, inclusive esta que denominei de morte educacional anunciada.

Parece-nos urgente eliminar no Brasil as trajetórias paralelas de educação infantil. É inadmissível que creches e pré-escolas constituam alternativas à escola de 1º grau para crianças pobres e negras. Os dados, também, nos sugerem a falácia de pensar-se que os problemas enfrentados pelo 1º grau (sua baixa eficácia) brotam apenas desse nível de ensino: a socialização para a subalternidade de crianças pobres e negras se inicia no berçário onde se encontram, de maneira geral, as trabalhadoras de creche com nível educacional inferior e as crianças vivenciam rotinas de espera: a espera do banho, da comida, da troca de fraldas.

O caminho que nos parece mais adequado neste momento para superar este intrincado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade que vem prejudicando as crianças através da educação infantil seria o da formação e qualificação da trabalhadora que lida diretamente com a criança. Educação formal com qualificação profissional em nível de 1º, 2º e 3º graus poderia angariar maior dignidade a esta função, desempenhada por mulheres, de cuidar e educar crianças pequenas.

4 Vários diagnósticos e avaliações realizados na última década sugerem esta constatação. Cf. *Educação infantil*: bibliografia anotada (MEC, no prelo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. *Allez les filles*. Paris: Seuil, 1992.

BEATTY, B. Child gardenig: the teaching of young children in American schools. In: WARREN, D. (ed). *American teachers: histories of a profession at work*. New York: Mac Millan, 1989. p.65-97.

BELO HORIZONTE. SDS. *Diagnóstico da rede de creches conveniadas com a Secretaria de Desenvolvimento Social*. Belo Horizonte: MEC/IRHJP, 1993.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. *Grav. Uma estratégia de sobrevivência na região metropolitana do Recife*. Olinda: CCLF, 1994.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Formação de professores em serviço para a educação infantil: uma possível contribuição da universidade*. Florianópolis: UFSC, 1995.

COCHRAN, M. *International handbook on child care policies and programs*. Westport: Greenwood Press, 1993.

ENQUITA, M. *A Face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza. In: ROSEMBERG, F. (org). *Creche*. São Paulo: Cortez; FCC, 1989. p.179-216.

HICKS, Emily. *Cultural marxism: non synchrony and feminist practice*. 1981.

- IZQUIERDO, M. J. El concepto de género. In: VILANOVA, M. (comp.). *Pensar las diferencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1991. p. 35-43.
- JENSEN, J. J. *Men in child care services: a discussion paper*. Ravenna, 1993. (mimeo)
- _____. Educação infantil na comunidade européia. In: BARRETO, A. M. R. F., OLIVEIRA, S. M. (org.). I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Anais*. Brasília: MEC, 1995. p.157-64.
- ROSEMBERG, F. A Criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, I., RIBEIRO, A. C. T. *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Loyola, 1995. p.167-90.
- _____. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H., MUÑOZ-VARGAS, Monica. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, Nipas; Brasília: UNICEF, 1994. p.27-62.
- ROSEMBERG, F., PINTO, R. P. *A Educação da mulher*. São Paulo: Nobel, CECF, 1985.
- _____. *É de pequenino que se torce o pepino: criança negra, casa e escola; relatório*. São Paulo: FCC/FAPESP, 1994. (relatório de pesquisa)
- _____. Saneamento básico e raça. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo. (no prelo)
- ROSEMBERG, F. et al. *A Educação da mulher no Brasil*. São Paulo: Global, 1982.
- _____. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986, 2v.
- SILVA, W. A. da. *Influência da pré-escola no processo de alfabetização: um estudo de tendências e alternativas da pré-escola pública de Aracaju, 1986-1991*. Aracaju: UFS, Departamento de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, 1991.
-