



Mesa-redonda realizada na I Conferência Nacional de Educação — PUC-SP — 1980.

1693

## A CRECHE E A PRÉ-ESCOLA

Maria M. Malta Campos

Fundação Carlos Chagas

Maria Helena Souza Patto

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Cristina Mucci

Movimento de Luta por Creche de São Paulo

MARIA M. MALTA CAMPOS: Em primeiro lugar é preciso explicar por que a discussão sobre a creche e a pré-escola deve ser feita de forma conjunta. Existem algumas diferenças entre creche e pré-escola. Principalmente, do ponto de vista conceitual, essa diferença é bastante clara: supõe-se que a creche seja algo que atenda à criança logo nos primeiros anos de vida e a pré-escola o que vem imediatamente antes da escola. Existe também uma diferença burocrática, ou seja, diferentes

órgãos burocráticos se ocupam da creche e da pré-escola. Como ocorrem essas diferenças na cidade de São Paulo? Em termos de faixa etária, as duas faixas estão se sobrepondo; em termos do tipo de atendimento, temos algumas instituições intituladas pré-escolas que mais se aproximam de um conceito de creche e vice-versa.

Inicialmente, delinearei um quadro geral do que está acontecendo nas duas áreas e para isso vou rememorar as origens das duas instituições. Em relação à pré-es-

cola, o próprio nome já indica que se trata de uma faixa etária que é definida em relação a uma instituição preexistente, que é a escola. Quer dizer, não está havendo uma definição em função das características da criança, a definição é em função das características da instituição escolar.

Para contar o que aconteceu em outros países, darei o exemplo da evolução da luta pela pré-escola nos Estados Unidos, porque no Brasil as coisas estão acontecendo 100 anos depois, de forma um pouco parecida. Em meados do século XIX, depois da Guerra Civil e com o início da urbanização crescente e as grandes levadas de imigrantes, houve um grande movimento de reforma social. Surgiram os reformistas da sociedade, que atuavam em vários níveis, querendo civilizar as populações pobres oriundas da zona rural e de outros países. Na área da pré-escola isso se deu de forma muito marcante: foi a chamada "era de salvação da criança", quando se achava que todos os problemas sociais poderiam ser resolvidos através do atendimento à criança pequena. Houve então um movimento pelo jardim da infância, que foi fortíssimo, como uma retórica extremamente parecida com a que se vê hoje em dia no Brasil. A pré-escola, no caso o jardim da infância, iria salvar as crianças de um fracasso na sociedade e na escola. Era preciso resgatá-las daquele meio pernicioso em que se encontravam e o jardim da infância era a única oportunidade para que elas fossem recuperadas para uma vida sadia.

Esse movimento teve muito sucesso, pois a pré-escola, no nível de Kindergarten, para as crianças de cinco anos, foi estendida para a massa da população. O que aconteceu depois disso? Houve uma tecnificação desse atendimento, com os inúmeros especialistas que surgiram na área da assistência social, da psicologia, da medicina. Àqueles problemas que de início foram considerados como falta de civilização das populações, principalmente das camadas populares, foi dado um tratamento individualizado.

Nos anos 60, houve uma evolução importante em relação a essa concepção e, de novo, não podemos deixar de lembrar o que aconteceu aqui, talvez uns 10 anos depois. Com a guerra à pobreza, de novo a pré-escola ganhou um realce muito grande. Os problemas da pobreza passam então a ser colocados não como problemas individuais, mas como características sociais e culturais de determinada população que se julga inadaptada à vida e à ascensão social. Aparecem então as teorias da privação cultural. A criança pré-escolar começa a ser muito estudada: testes psicológicos são aplicados, questionários às famílias são feitos, etc. Chegou-se a uma caracterização dessa criança que descreve como possuindo falta de desenvolvimento cognitivo e afetivo, problemas de falta de estimulação no lar, enfim, como estando sempre em falta ou sendo deficiente em relação a um padrão que se adota, o padrão da criança de classe média.

Nessa fase, distinguimos dois aspectos: um inegável progresso das concepções da privação cultural em relação às concepções anteriores, pois na medida em que se julga que os problemas são sociais e não simplesmente individuais, é claro que há uma evolução no sentido de se chegar mais perto do que realmente ocorre. Por

outro lado, essa concepção da privação cultural encerra um perigo muito grande, que é o de atribuir às vítimas de uma determinada situação, às características que se julga tenham essas vítimas, a responsabilidade pela situação de opressão em que se encontram.

O que vemos então, no Brasil, é um pouco a reprodução tardia dessa evolução. Em relação à pré-escola, por exemplo, nos anos 70 há uma redescoberta de um possível espaço onde, preventivamente, poderiam ser solucionados os problemas da escola de 1º grau, aqueles velhos problemas existentes desde o aparecimento da escola pública brasileira — de repetência no primeiro ano do 1º grau, etc. . . Foram feitos alguns estudos conduzidos pela Maria Helena e pela Ana Maria Poppovic, com quem trabalhei, que tentavam caracterizar as crianças em relação a esse futuro e provável fracasso escolar. Logo após, foram propostas algumas soluções no mesmo estilo daqueles programas compensatórios americanos, desenvolvidos com o nome de *Head Start*. Mas o que se constata é que esse tipo de colocação teve um sucesso muito grande na imprensa, entre os pais, leigos, etc. . . É uma concepção que foi comprada com muita facilidade. Realmente, de uns anos para cá, houve uma mitificação da pré-escola que, de repente, virou solução para tudo, a panacéia universal, de forma semelhante ao ocorrido em outros países, como é o caso do exemplo citado.

Com relação à creche, sabemos que a origem foi muito semelhante. Na França, as primeiras creches surgiram da necessidade de guarda de crianças, principalmente de filhos de operários. Havia aquela mentalidade assistencialista de que as crianças estavam jogadas, malcuidadas, e que era preciso recuperá-las, colocando-as num local onde ficassem a salvo dos perigos da rua. Assim surgiram as primeiras creches: simplesmente a partir da preocupação com a guarda da criança e nada mais. Na Segunda Guerra, ocorreu um fenômeno interessante, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Pela necessidade econômica premente de se colocar as mulheres na produção, visto que os homens estavam na Guerra, estes países, em dois ou três anos, implantaram um atendimento de massa para as crianças em idade de creche. Foi realmente um atendimento em grande escala, já que, em 1945, nos Estados Unidos, havia 1 milhão e 600 mil crianças matriculadas em instituições públicas, o que é um número apreciável. Quando a necessidade de sobrevivência nacional é mais urgente e os interesses econômicos pressionam, a solução é encontrada rapidamente. Mas da mesma forma como ela foi encontrada, foi perdida, pois quando acabou a Guerra fecharam-se as creches.

Como fruto de outra concepção, inserida noutro tipo de proposta, surge a creche em projetos de reforma social mais radicais. Ela aparece nos Kibbutz em Israel, como parte integrante do projeto de vida das comunidades, que acharam que as crianças deveriam ser criadas coletivamente. Por outro lado, nos países socialistas, o atendimento das crianças em creches começa a ser implantado logo após a revoluções, tanto na União Soviética, com os *yaslis*, como na China e em Cuba, com os *círculos infantiles*. Isto porque, nesses países, as revoluções propunham, como parte de seu programa de reforma, a libertação da mulher através de sua inserção na força de trabalho e da coletivização do cuidado à criança.

Nos países capitalistas, com o renascimento do Movimento de Libertação da Mulher, as creches passam a ser uma das reivindicações mais importantes, tanto na França, como na Inglaterra e Estados Unidos.

No Brasil, a história é semelhante, começando bem mais tarde, com a industrialização em São Paulo. No início do século, alguns industriais "beneméritos", como Street, criaram creches junto às indústrias para os filhos de seus operários. Já em 1925, foi feita uma regulamentação das escolas maternais, que eram semi-internatos funcionando junto às indústrias. Em 1943, com a legislação trabalhista, a creche aparece como uma exigência em relação às empresas que tivessem mais de 30 empregados mulheres. Entretanto, essa primeira investida na área das creches se perdeu e elas ficaram relegadas àquelas instituições filantrópicas que procuravam atender às crianças abandonadas ou filhos de empregadas domésticas, numa escala muito pequena, entrando o Estado apenas com parte das verbas. Havia, inclusive, uma confusão muito grande entre o que seria o orfanato e o que seria a creche, sendo que até hoje essa confusão existe. Com a deterioração do salário do homem, a mulher é cada vez mais chamada a participar na luta pela sobrevivência da família, entrando na força de trabalho. Hoje, dos 20% de mulheres que participam da força de trabalho, no Brasil, 80% pertencem às camadas de renda mais baixa e daí a necessidade da creche aparecer como um problema muito concreto e muito premente.

Mayumi Souza Lima fez uma pesquisa em São José dos Campos, e mostrou que a creche é entendida como algo necessário e muito vinculado ao problema da mulher que trabalha, apesar de nem sempre ser bem vista por causa do estigma que carrega. Recentemente, o Movimento de Luta por Creche tem recolocado toda essa problemática como um direito da mulher e da criança e não simplesmente como uma assistência que a sociedade dá àqueles que julga estarem em situação mais desesperadora num dado momento.

Na história da pré-escola destaca-se a preocupação de adequar a criança à escola tal como ela é, ou seja, em nenhum momento se coloca um questionamento em relação à escola, mas se procura simplesmente adaptar a criança ao seu futuro papel de aluno. De outro lado, a história da creche mostra a preocupação em aliviar os encargos da mulher que enfrenta uma dupla jornada de trabalho. A partir desse panorama perguntamos: onde está a preocupação com a criança propriamente dita? O que está acontecendo no Brasil, em termos de atendimento, a partir daquele discurso que apresenta a pré-escola como uma solução para todos os males da educação e da sociedade? Efetivamente o que está sendo feito em matéria de pré-escola e creche? Qual a porcentagem de atendimento?

Não é novidade que a Lei nº 5.692, de 1971, é completamente omissa, não colocando a obrigatoriedade de nenhum poder municipal, estadual ou federal em relação à pré-escola. Isso acarreta uma dúvida legal de quem teria essa competência, que verbas é que deveriam estar provendo o atendimento. A situação real do Brasil, segundo dados do MEC de 1976, é realmente trágica. Para as crianças de quatro a seis anos de idade, a porcentagem de atendimento era de 7%. Essa porcentagem di-

minui ainda mais se considerarmos que 44% correspondem ao atendimento em escolas particulares. Numa população que em 1976 era estimada em 9 milhões de crianças, menos de 700 mil estavam matriculadas em pré-escolas, sendo a metade em escolas particulares. Nas faixas anteriores a proporção é ainda menor. No caso de São Paulo, as porcentagens são também irrisórias. A rede das Escolas Municipais de Educação Infantil, os antigos parques infantis, existentes já há bastante tempo, estava atendendo, segundo os dados mais recentes, apenas a 60 mil crianças do município, o que corresponderia, se considerarmos só a população da periferia, a 11% da demanda. Esse dado é inclusive um pouco distorcido, porque sabemos que os parques infantis não atendem só às crianças da periferia, muito pelo contrário.

Para completar o quadro, perto dos nossos 7%, como é que estão os outros países? Na França, um país desenvolvido, 100% das crianças de cinco anos e 90% das crianças de quatro anos estão frequentando pré-escola. Num país mais pobre que o Brasil, como a China, 80% das crianças de três a sete anos são atendidas na zona urbana, sendo que na zona rural a porcentagem é um pouco menor; na União Soviética, 80% de três a seis anos são atendidas. Se considerarmos países como a Dinamarca, Suécia e Bélgica, a diferença torna-se gritante, porque é de 100% o atendimento, em várias modalidades de pré-escola.

Esses dados revelam como o discurso oficial, que é comprado pela imprensa e pelo público em geral, da pré-escola solucionando os problemas da escola de 1º grau, perde muito de seu significado perto da situação real de atendimento. Mesmo que ele contivesse uma proposta válida, fica totalmente desmoralizado perto do número real.

Em relação à creche, o quadro é pior, muito pior. Embora a legislação tenha mais ou menos 40 anos, a exigência das empresas com mais de 30 mulheres acima de 16 anos de idade instalarem berçários ou manterem convênios com creches nunca foi cumprida. Há alguns anos atrás, em São Paulo, a Delegacia Regional do Trabalho, o órgão encarregado da fiscalização local, nos informou que lá não existia departamento nem pessoa responsável por essa fiscalização. A multa, em 1977, para a empresa que não cumprisse essa exigência legal era de 600 cruzeiros.

Frente a essa legislação e fiscalização, qual é a porcentagem da população infantil atendida no país? Os dados estão esparsos nas estatísticas da Previdência Social; nas educacionais ele nunca aparece. Pelo que conseguimos estimar, e as porcentagens devem ser tomadas com cuidado, no município do Rio de Janeiro, segundo um estudo do Ministério do Trabalho, de 1976, o atendimento correspondia a 0,75% da faixa de zero a seis anos. Se considerarmos, no Rio de Janeiro, somente os filhos de mulheres que trabalham, com instrução primária ou sem instrução, isto é, da camada mais baixa da população, essa porcentagem passa para 3%, o que também é muito pouco. No Estado de São Paulo, a porcentagem era menor ainda: 0,53%; no Rio Grande do Sul, pelo levantamento da Secretaria de Trabalho, 0,11%.

Na China, 50% das crianças de um a três anos são atendidas em creches coletivas, o que não inclui outros tipos de solução. Já que 90% das mulheres trabalham,

da mulher que trabalha é sua produtividade.

Uma segunda questão que gostaria de colocar — ainda relacionada com toda a filosofia subjacente aos atuais programas da pré-escola e das creches, gerados nas Secretarias de Educação municipal e estadual e na COBES — são os pressupostos que fundamentam essas programações. Existe na literatura a respeito da chamada "carência cultural" uma série de afirmações referentes aos indivíduos pertencentes à classe oprimida ou subalterna. Conhecemos bastante a natureza dessas afirmações, isso porque as assimilamos e fizemos delas os pilares sobre os quais assentamos as programações das quais participamos. Essas afirmações são todas extremamente negativas e muitas vezes pejorativas em relação aos indivíduos pertencentes à classe oprimida. Existe um padrão considerado normal, ideal de desenvolvimento, de relacionamento familiar e de características psicológicas, que são as da classe dominante, e tudo aquilo que se afasta desse padrão é considerado deficiente, negativo, ruim, algo a ser modificado por nós de maneira paternalista e assistencialista, de modo a trazer esses indivíduos que supostamente viveriam em condição infra-humana, em todos os sentidos, para uma condição humana, igual a nossa, membros de uma outra classe social. Essas afirmações atribuem aos membros da classe oprimida uma série de deficiências em todas as áreas do desenvolvimento perceptivo, afetivo, motor e de comunicação ou de linguagem. Essa literatura é predominantemente norte-americana e nós a importamos, como costuma acontecer.

Resumi no livro *Privação cultural e educação pré-primária* todo o *pout-pourri* de besteiras afirmadas a respeito das crianças de baixo nível sócio-econômico, nos Estados Unidos. A partir daí, foram feitas várias programações que partem da afirmação de que estas crianças são totalmente deficientes e que precisamos criar um ambiente que supra todas essas deficiências e que não tenha nada a ver com o ambiente de onde elas vêm. Atualmente questiono muito essas afirmações. Não se trata absolutamente de afirmar que a pobreza é maravilhosa, que ela não avilta, não deteriora, mas acontece que não sabemos ainda, porque não dispomos de pesquisas adequadas, quais as deficiências geradas pelo ambiente pobre e quais os aspectos não-deficientes e, pelo contrário, talvez até mais bem desenvolvidos que no ambiente pretensamente maravilhoso das classes média e alta da população. As pesquisas chegaram à conclusão que os indivíduos da classe oprimida são totalmente deficientes intelectualmente e seus QIs são realmente muito baixos, se medidos através dos testes psicológicos usuais. Essas afirmações são extremamente viesadas do ponto de vista científico e metodológico, na medida em que são fruto de uma série de pesquisas que, não caso de dizer, baseiam-se em instrumentos de avaliação totalmente inadequados.

Costumo citar como exemplo os testes psicológicos, em que nós submetemos, no sentido concreto da palavra, as crianças e adultos da classe oprimida a uma situação estranha à sua realidade e de avaliação artificial. Imaginem o absurdo de um teste de inteligência bastante usado em nosso meio, e que tem levado à conclusão de que realmente os indivíduos da classe oprimida

são todos deficientes intelectualmente: pergunta-se às pessoas coisas do tipo "por que é melhor usarmos cheques para pagar as nossas contas do que usarmos dinheiro"; por que é melhor darmos dinheiro para uma instituição de caridade do que dar a uma pessoa que está pedindo na rua"; "o que é que a gente usa para jogar com bola fora de casa" — é uma raquete de tênis, naturalmente; "qual a semelhança entre um piano e um violino", e assim por diante.

Se submetêssemos uma criança filha de industriais, residente em São Paulo, que frequenta a melhor escola paulistana a um teste que tivesse objetos, vocabulário e vivências de uma criança de interior nordestino, ela obteria o QI de deficiente mental. Existe aí todo um problema seriíssimo de dominação de uma classe sobre outra, e que mascara a existência de classes sociais, de opressão. Essa dominação está presente não só no uso de instrumentos para avaliar esses indivíduos, como na própria programação psicopedagógica das creches e das pré-escolas. A criança só tem alguma possibilidade de ser bem-sucedida na pré-escola se deixar seus valores, atitudes e vivências familiares na porta da escola. Seu mundo não é incorporado aos programas psicopedagógicos. O tempo todo, a criança recebe mensagem de que é inferior e de que só poderá ser superior se assimilar o que a programação está exigindo que ela assimile. Neste sentido, é importante notar que quando entrevistamos professores que lecionam para crianças da classe oprimida — seja na pré-escola ou na escola primária — é muito comum a afirmação de que elas "não têm vivência". Do meu ponto de vista, uma pessoa que não tem vivência está morta. Acontece que para quem assim se expressa, não ter vivência significa não tê-la igual aos dos membros da classe dominante.

Por que comecei a questionar essa série de afirmações tão depreciativas em relação aos indivíduos de classe baixa? Por que tenho ido, com meus alunos, às favelas, aos bairros da periferia e pudemos constatar que as afirmações a respeito dessas populações constituem um verdadeiro mito da marginalidade. Afirmamos que eles são desorganizados, prosmícuos, agressivos, que não são capazes de gestos de amor, que são deficientes intelectualmente. Afirmamos que essas crianças têm dificuldades cognitivas, de percepção, de linguagem e, no entanto, quando chegamos ao seu ambiente constatamos que essas afirmações são completamente enganosas.

Há um livro de uma americana que esteve no Brasil fazendo pesquisas, no começo da década de 70 e fim da de 60, *O mito da marginalidade*, de Janice Perlman, publicado pela Paz e Terra, cuja leitura é bastante recomendável. A autora pesquisou algumas favelas do Rio de Janeiro, para testar as afirmações que existem a respeito dos indivíduos da classe oprimida, de que são desocupados, indolentes, criminosos, preguiçosos, enfim todas as deficiências a que já me referi. Ela as desmascarou uma por uma, denunciando essa síndrome, à qual chama de "mito da marginalidade". O que observamos então, nesses ambientes chamados marginais — periferia, favelas, cortiços, etc. — é que algumas dessas afirmações não valem. Por exemplo, há uma, disseminada na literatura sobre a carência cultural, de que esses indivíduos são portadores de deficiências de linguagem. De-

ficiência de linguagem é outra coisa, é o que os indivíduos detentores de deficiências neurológicas e de dificuldades do aparelho fonador possuem. O que eles têm é uma maneira diferente de se expressar, falam o português não-oficial. Mas eles se expressam de maneira totalmente adequada, do ponto de vista lingüístico. A sua linguagem é tão complexa e tão rica quanto a linguagem da classe dominante, mas extremamente desvalorizada e considerada pobre e deficiente. Geralmente se afirma que têm dificuldades motoras e perceptivas.

O que notamos observando crianças numa favela é que elas têm uma variedade de atividades lúdicas incompatível com tais afirmações. Elas constroem pipas, jogam bola de gude, participam de uma série de atividades que requerem capacidades cognitivas, perceptivas, intelectuais e motoras, que absolutamente não podem estar faltando. No entanto, elas chegam às creches, vão à pré-escola e não conseguem revelar o que sabem. Por quê? As programações pré-escolares e a atitude dos adultos que implementam essas programações é que são os grandes responsáveis pela impressão de que elas são extremamente deficientes, porque os ambientes são restritivos e chegam a impedir que elas se manifestem. São lugares opressivos, onde as crianças são tratadas de forma negativa e pejorativa, impossibilitando-as até de falar e se expressar.

Na pré-escola e na escola de 1º grau da periferia confirmamos que realmente elas falam muito pouco e seu vocabulário é pobre, pois tendem a dar respostas monossilábicas. No entanto, não estamos atentos para o fato de que responder por monossílabos ou ignorar algumas palavras do vocabulário previsto nas cartilhas, longe de ser um problema lingüístico, é um problema psicológico típico da relação de uma criança oprimida com um representante da opressão. O mesmo vale para o nosso contato com as mães. Representamos a classe que oprime, o patrão, e essas pessoas se colocam de maneira extremamente submissa diante de nós, não conseguindo revelar o que sabem e são capazes, porque partem do pressuposto — que já tem profundas raízes, plantadas e cultivadas pelas mensagens da indústria cultural e das escolas — de que não sabem, de que são pobres de experiências. É muito comum ao entrevistarmos indivíduos adultos da classe oprimida solicitarmos que contem suas vidas e eles responderem: "ah, moça, a minha vida não tem nada de interessante", como se já participassem da extrema desvalorização que existe na sociedade em relação ao seu modo de viver.

Os lingüistas que criticam o que os psicólogos e educadores afirmam a respeito da linguagem da classe oprimida oferecem algumas saídas. A mensagem explícita ou implícita é de que precisamos não de um programa artificial, de relógio, de hora marcada, em que vamos ensinar as crianças a falar e a pensar, mas de um ambiente onde elas se sintam suficientemente bem e livres para usarem a linguagem que têm. Em tais situações, veremos que sua linguagem é muito mais rica e complexa do que podemos imaginar baseados em nosso vão cientificismo.

Essa opressão, dominação cultural de uma classe sobre outra está presente não só na maneira como li-

damos com as crianças, mas também com relação às mães. Quando organizamos os famosos grupos de mães em que supomos, salvo exceções que confirmam a regra, que elas nada sabem, vamos ensiná-las como ser mães. O modo como se estruturam esses grupos impede que elas participem e possam mostrar a riqueza de suas vivências e como certamente teriam muito a nos ensinar.

A mesma situação é válida quando pensamos nos programas de treinamento do pessoal que atende nas creches, os famosos treinamentos de pajens. Partimos dos mesmos pressupostos de que elas pertencem à classe baixa, são portadoras de privação cultural e deficientes em todos os aspectos da personalidade e do desenvolvimento. Com o treinamento, vamos ensiná-las e treiná-las de modo que se transformem em adultos adequados ao atendimento das crianças. Existe aí terrível dominação e desvalorização do que essas pessoas sabem e podem dar às crianças sob seus cuidados. Em momento algum fazemos com que elas tragam para o centro da discussão suas vivências, experiências, afetividade e conhecimentos. Pelo contrário, tentamos fazer delas verdadeiras máquinas de aplicação de programas e, com isso, artificializamos seu relacionamento com as crianças, pois elas ficam extremamente preocupadas em colocar em ação um programa cujo sentido, muitas vezes, nem apreendem de fato. Um treinamento impositivo as faz jogar fora um potencial de relacionamento rico. Tenho certeza de que muitas delas, se ouvidas, se tivessem participação efetiva na programação da creche, poderiam dar muito mais do que dão depois de deformadas pelos treinamentos aos quais são submetidas.

Precisamos partir de uma revisão de todo o conhecimento no qual baseamos nossa prática profissional diária e dar a palavra ao oprimido, o que na maioria das vezes deixamos de fazer, sem perceber. Inconscientemente, somos representantes da opressão. Dependerá de cada um de nós, que estamos em contato com estas populações, perceber realmente até onde elas são lesadas pela pobreza e se as lesões que lhes atribuímos são frutos de nossos preconceitos e estereótipos.

Quanto mais convivo com as pessoas que têm contato não-formal, não-oficial, não-institucional com os indivíduos da classe oprimida, mais me convenço de que estamos baseados num engano. Alguns dirão: "mas, escuta, existe doença, existe fome nessas classes". Claro, existe. Mas o que muitas vezes ocorre é que a desnutrição é usada nas escolas de 1º grau como um bode expiatório, como justificativa para o fracasso escolar, que isenta os professores e educadores em geral de olharem para as deficiências, suas e da programação.

É, à primeira vista, chocante afirmar que, em algumas pesquisas realizadas em São Paulo, verificou-se que o índice de desnutrição existente entre as crianças da primeira série do 1º grau não é tão alto quanto se propala nos discursos oficiais. Alguém diria: "mas então isso significa negar que a fome e a desnutrição constituem um problema imenso no Brasil". Mas não podemos esquecer que a mortalidade infantil também é muito grande e que as crianças mais atingidas pela desnutrição talvez morram antes de chegar à escola. É preciso repensar tudo.

Simplemente renego o que já se dizia no passado sobre a malchamada "carência cultural" e coloco como necessidade fundamental que, munidos de outros instrumentos teórico-metodológicos, tracemos um retrato mais realista dos membros da classe oprimida e, o que é mais importante, com a participação deles.

CRISTINA MUCCI: O Movimento de Luta por Creches surgiu em 1979 durante o Primeiro Congresso da Mulher Paulista, reunindo aproximadamente 800 mulheres. A bandeira da creche foi uma das principais reivindicações. À primeira reunião compareceram cerca de 46 entidades entre associações de bairro, clubes de mães, sindicatos e grupos feministas. Já havia em São Paulo, há sete anos, uma luta isolada de vários bairros, e foi a partir da unificação desse movimento que ela tomou força e realmente conseguiu vitórias.

Observamos no Movimento de Luta por Creches que a principal preocupação das mulheres é ter onde deixar seus filhos com segurança, porque a maioria delas trabalha fora, e mesmo as que não trabalham estão sempre sobrecarregadas de tarefas domésticas. A mulher da periferia que está lutando por creches ainda não tem uma visão muito clara das necessidades da criança e do relacionamento mãe-filho.

O fato de a mulher trabalhar e estar entrando maciçamente no mercado de trabalho ocasionou o crescimento das reivindicações por creches, assim como o movimento de mulheres, que lhes deu certa noção de seus direitos em relação à maternidade, de seu papel como mãe e dona de casa.

A trabalhadora normalmente não sabe que tem direito a creche. Em São Paulo a maioria das empresas não a tem e os sindicatos ainda não se interessaram por esta luta. Quem realmente estava reivindicando eram os bairros, os clubes de mães e as comunidades de base da Igreja. Tudo começou com um abaixo-assinado. Em 1979 fizemos manifestações públicas e notamos que as realidades eram muito diferentes. Dividiu-se, então, o movimento, por regiões Leste, Sul, Oeste e Centro. Essas regionais começaram a trabalhar mais ou menos independentes, indo à prefeitura e à Coordenadoria do Bem-Estar Social, órgão da prefeitura diretamente responsável pela implantação de creches.

A prefeitura dizia sempre que não havia verbas; entretanto, à medida que o movimento foi crescendo e exercendo pressão efetiva no poder público, as verbas surgiram. Estão prometidas e já sendo implantadas 30 creches na Zona Sul, que é a região com maior poder de pressão e organização. A prefeitura deixa claro, inclusive em documentos, que está planejando mais creches para esta zona porque lá o movimento é maior. Nas Zonas Norte e Oeste também foram conseguidas algumas e na Leste, a região com mais creches indiretas, o movimento está lutando por creches diretas.

Esta é justamente a principal reivindicação do Movimento de Luta por Creches: creches diretas totalmente financiadas pelo Estado e que tenham a participa-

ção dos pais na sua orientação. Isso significa a única possibilidade da comunidade poder interferir. A perspectiva da prefeitura é a de educação compensatória e parte do princípio de que realmente a mãe nada entende e é incapaz de participar.

É preciso também considerar que a realidade desses bairros e da mulher de cada uma dessas regionais é muito diferente, tornando-se difícil pensar numa única solução para todos. Alguns, por exemplo, implantam suas creches em forma de mutirão e as administram por conta própria, mas a questão financeira é muito precária. Certa autonomia das pessoas para gerirem sua própria creche é absolutamente inviável, diante da falta de recursos econômicos. Por outro lado, suprir essa necessidade constitui uma responsabilidade do Estado. Assim sendo a mulher encontra-se diante de uma faca de dois gumes: as creches implantadas pela prefeitura têm perspectivas que vão contra os interesses da classe a quem ela serve, e por outro lado a prefeitura é absolutamente necessária para satisfazer às necessidades destas comunidades. A única solução possível é que as comunidades realmente se municiem de instrumentos para interferir nestas creches e que possam elas mesmas ali trabalharem e serem remuneradas por isso. Um fato importante a ser considerado é que nesses locais existem inúmeras pessoas da comunidade trabalhando em condições precárias. Elas recebem muito pouco, ganham o salário mínimo por 10 horas de trabalho e no treinamento que a prefeitura dá tentase descaracterizar tudo o que elas sabem, tudo o que foi aprendido sobre como tratar uma criança. Isto pode acarretar, como de fato acarreta, uma certa despersonalização dessa mulher no trato com crianças, o que não é bom nem para ela, nem para a criança. A única saída lógica é que as comunidades continuem a discutir o problema, que tenham certo assessoramento de pessoas ligadas à educação, à psicologia, e adotem esta perspectiva de não ir contra a sua cultura, suas necessidades, ajudando-as a entenderem as creches.

O outro problema é o de que não há possibilidade de se conciliar, dentro do capitalismo, as necessidades das crianças e das mães, face à necessidade real que têm de creche. Ou seja, a mulher fica diante de um impasse. Não adianta pensar que a relação mãe-filho é uma coisa absolutamente necessária se elas não têm condições de manter uma boa relação com os filhos. O mal menor, neste momento, é a creche.

Como levar adiante esta luta é um problema sério. Creio que a comunidade deve ser fortalecer e tentar interferir ao máximo na creche. O Movimento da Luta por Creches tem mostrado que a prefeitura é sensível a estas pressões, o que nos leva a continuar por esse caminho. Diante de uma necessidade real de 10 mil creches, em São Paulo, a prefeitura está prometendo 830 no período de três anos, o que é muito pouco, mas já constitui um resultado da luta da população.