



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Beatriz Graveli de Sousa Barbosa

**CUIDAR E EDUCAR:
avaliação do impacto de programa
governamental sobre as crianças e suas famílias**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009**

Beatriz Graveli de Sousa Barbosa

**CUIDAR E EDUCAR:
avaliação do impacto de programa
governamental sobre as crianças e suas famílias**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em educação.

Área de concentração: Políticas Públicas

Orientadora: Prof^ª Dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – DAE/FaE/UFMG

Co-Orientadora: Prof^ª Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte – DAE/FaE/UFMG

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009**

Barbosa, Beatriz Graveli de Sousa.

B238c

Cuidar e educar: avaliação do impacto de programa governamental sobre crianças e suas famílias / Beatriz Graveli de Sousa Barbosa. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

266 f., enc.

Dissertação – Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Maria Cancell
Duarte

1. Educação de crianças – Aspectos sociais

2. Educação – Políticas Públicas – Avaliação – Brasil

I. Título. II. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte. III. Adriana
Maria Cancell Duarte. IV. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Educação.

CDD –370.193

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação intitulada “*CUIDAR E EDUCAR: avaliação do impacto de programa governamental sobre as crianças e suas famílias*”, de autoria da mestranda Beatriz Graveli de Sousa Barbosa, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – DAE/FaE/UFMG - Orientadora

Prof^ª. Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte – DAE/FaE/UFMG – Co-Orientadora

Prof^ª. Dra. Mônica Correia Baptista

Prof^ª. Dra. Maria Lourdes Rocha Lima

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG

Belo Horizonte, 02 de Abril de 2009

Á Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio do meu esposo, de minha mãe e minha filha sem o qual não seria possível realizar esse sonho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG que contribuiu para o meu crescimento enquanto ser humano.

A minha orientadora Prof.^a Dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, e co-orientadora Adriana Maria Cancelli Duarte pelo conhecimento compartilhado.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte pelo acesso a Unidade Municipal de Educação Infantil Carlos Prates Danielle Mitterrand.

A todas as mães e alunos pesquisados, as educadoras e a direção da UMEI, pelas informações prestadas sem as quais esse trabalho não se realizaria.

Os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O estudo iniciou-se com a descrição da organização institucional do cenário internacional e nacional de oferta dos serviços à primeira infância em relação à noção de Educação e Cuidados com a Primeira Infância. As características institucionais do atendimento permitiram identificar, no cenário mundial, alguns dos dispositivos gerais presentes nos diferentes sistemas de prestação de serviços em educação infantil, diferenciando-os das demais etapas da educação básica. Em seguida, procedeu-se a discussão da literatura sobre procedimentos de avaliação de políticas, programas e projetos governamentais. Ao interrogar diferentes autores sobre as razões e processos de avaliar, foram elaborados os fundamentos teórico-metodológicos do estudo de caso sobre o impacto desse programa em um grupo específico de seu público alvo. O estudo finaliza-se com as entrevistas realizadas em 2008 com profissionais e responsáveis pelos alunos que se encontram matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand. Foram entrevistados seis responsáveis pelas crianças que frequentam a UMEI desde 2004 e seis profissionais em atuação na UMEI. Por meio da análise do conteúdo das entrevistas foi possível avaliar o impacto da instituição nas famílias em relação à renda e orçamento familiar, no desenvolvimento de hábitos de higiene nas crianças e famílias, e no processo de escolarização. Os dados coletados sobre as crianças permitiram detectar ainda até que ponto a ação da UMEI repercutiu na perspectiva do seu desenvolvimento cognitivo, do acesso aos bens culturais e à saúde. O estudo conclui observando sobre a prioridade estabelecida, a ação de cuidar, e o direcionamento da política educacional para a gestão do trabalho e da pobreza.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação – Avaliação de programas socioeducacionais – Programa Primeira Escola – Educação de Crianças

ABSTRACT

The paper initially describes the national and international organization practices related to the offer of services to children in their early childhood, specially regarding the concepts of child Education and child care.

The institutional characteristics of the education services, as provided globally, revealed a series of general practices observed in several systems of child education. These practices provide enough differentiation to distinguish the child education services from the remaining stages of basic education. After that, the literature on evaluation proceedings of government policies, programs and projects has been discussed.

By reviewing many scholars on their opinions about the evaluation proceedings and the reasons why to evaluate, it became possible to elaborate the theoretical and methodological basis applied to a case study. The case explores the impact of child education over an specific group

This study finally presents a series of interviews made during 2008 with a group of education professional and responsible adults who are in charge of the children attending the City Unit for Child Education (UMEI Carlos Prates Danieel Miterrand). Six adults responsible for children that attend the UMEI since 2004 and six professionals working at the UMEI have been interviewed.

Through the analysis of the interviews, it has been possible to evaluate the impact of the UMEI institution over the families that keep their children there. The impacts have been noticed on fields such as family budget and income, encouragement of good hygiene habits and on the education process. The data also revealed the extent of UMEI's influence over the children's cognitive development perspectives and access to culture and health. The study finishes making recommendations about the priority that should be given to the child care and the shift that educational policies should make towards the management of work and poverty.

Words keys: Public Politics in Education - Evaluation of Socioeducacionais Programs - First Program School – Education of children

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Evolução da matrícula em creches e pré-escolas no Brasil.....	20
Gráfico 2 - Evolução da matrícula em creches e pré-escolas, segundo a entidade mantenedora no Brasil.....	21
Gráfico 3 - Evolução da matrícula em creches, segundo a entidade mantenedora no Brasil e em Minas Gerais.....	22
Gráfico 4 - Evolução da frequência em creche de crianças entre zero e três e em pré-escolas de crianças com quatro anos no Brasil.....	24
Gráfico 5 - Evolução percentual da participação do setor privado no total da matrícula inicial na pré-escola e em creches no total das matrículas. Belo Horizonte – Minas Gerais.....	65
Gráfico 6 - Renda nominal bruta das famílias dos alunos matriculadas na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.....	122
Gráfico 7 - Total de salários mínimos recebido pelas famílias dos alunos matriculadas na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008.....	122
Gráfico 8 - Renda <i>per capita</i> das famílias chefiadas por mulheres dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008.....	133
Quadro 1 - Classificação dos países quanto a organização institucional da educação e cuidados para a primeira infância.....	42
Quadro 2 - Classificação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI de acordo com o Índice de Vulnerabilidade Social das localidades em que se situam em Belo Horizonte - 2006.....	77
Quadro 3- Categorias de análise.....	111
Quadro 4 - Avaliação desenvolvimento cognitivo dos alunos A1, A2, A3 da Turma Amarelinha UMEI Carlos Prates - Danielle Mitterrand em 2008.....	174
Quadro 5 - Avaliação desenvolvimento cognitivo dos alunos C1, C2, C3 da Turma Cirandinha UMEI Carlos Prates - Danielle Mitterrand em 2008.....	177

LISTA DE TABELAS

1. Evolução do percentual de frequência em creche e pré-escola de acordo com a faixa etária no Brasil.....23
2. Meta de atendimento para a Educação Infantil até 2010 de acordo com o PNE (2001) – Brasil.....37
3. Evolução do atendimento em Educação Infantil nas creches conveniadas e Rede Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais.....67
4. Matrículas Iniciais na Rede Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais.....68
5. População de zero a seis anos em Belo Horizonte – Minas Gerais – 2000.....69
6. Enturmação dos alunos matriculados na Unidade Municipal de Educação Infantil Carlos Prates – Danielle Mitterrand- Belo Horizonte – 2004.....87
7. Características informadas sobre os domicílios dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 - por turma.....88
8. Caracterização do grupo familiar dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 - por turma.....90
9. Caracterização da composição do grupo familiar dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 - por turma90
10. Renda média mensal familiar dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand em 2004 – por turma.....92
11. Problemas enfrentados no dia-a-dia pelas famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 - por turma.....93
12. Nível de escolaridade das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma.....95
13. Grau de escolaridade dos irmãos e frequência a outra instituição educativa dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma.....96
14. Atividades que os alunos matriculados na UMEI – Carlos Prates Danielle Mitterrand mais gostam de fazer em 2004, de acordo com seus pais ou responsáveis.....98
15. Brincadeiras que os alunos matriculados na UMEI – Carlos Prates Danielle Mitterrand mais gostam de realizar em 2004 de acordo com seus pais ou responsáveis.....99

16.	Brinquedos preferidos em 2004 dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, de acordo com seus pais ou responsáveis.....	100
17.	Espaços de lazer freqüentado em 2004 pelos alunos matriculados na UMEI – Danielle Mitterrand, de acordo com seus pais ou responsáveis.....	101
18.	O quadro de saúde dos alunos matriculados na UMEI – Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma.....	102
19.	Primeira razão que levou os pais a buscarem o atendimento na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 - por turma.....	106
20.	Segunda razão que levou os pais a buscarem o atendimento na UMEI – Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma.....	107
21.	Número de alunos matriculados em 2004 que permaneceram em 2008: segundo suas respectivas turmas.....	114
22.	Composição familiar dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004.....	116
23.	Composição familiar dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008.....	117
24.	Renda dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008.....	121
25.	Composição familiar e renda do aluno C3 em 2004 e 2008.....	124
26.	Situação dos imóveis e acesso aos serviços públicos dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008.....	136
27.	Quadro de saúde dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008.....	143
28.	Grau de escolaridade dos responsáveis pelos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008.....	151
29.	Grau de escolaridade dos irmãos dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008.....	156
30.	Dados da Ficha Individual da Criança – Educação Infantil: Turma 1 UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.....	218
31.	Dados da Ficha Individual da Criança – Educação Infantil: Turma 2 UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.....	222

32.	Dados da Ficha Individual da Criança – Educação Infantil: Turma 3 UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.....	230
33.	Dados da Ficha Individual da Criança – Educação infantil: Turma 4 UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.....	237

SUMÁRIO

1	A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO AO CUIDADO E À EDUCAÇÃO.....	16
1.1	A Educação Infantil no Cenário Mundial: introdução.....	16
1.2	Cenários institucionais de Educação e Cuidados na Primeira Infância.....	19
1.2.1	Um balanço da situação brasileira.....	19
1.2.2	Educação e cuidados com a primeira infância em países ligados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.....	25
1.2.3	A organização institucional da educação e cuidados na primeira infância nos países europeus.....	27
1.2.4	A organização institucional para a primeira infância no contexto de países Ibero- Americanos.....	30
1.3	Educação Infantil no Brasil e a Carta Constitucional de 1988.....	32
1.3.1	A educação infantil após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96.....	33
1.3.2	A educação infantil no Plano Nacional de Educação.....	36
1.3.3	O Financiamento da Educação Infantil no Brasil.....	38
1.3.4	Perspectivas gerais para a educação infantil no Brasil.....	40
1.4	Considerações sobre o contexto da educação infantil na atualidade.....	41
2	OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA GOVERNAMENTAL E O PROGRAMA PRIMEIRA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE	44
2.1	Avaliação de programas sociais como campo de estudos.....	44
2.1.1	Distinção da avaliação da eficácia, efetividade e eficiência das políticas públicas	50
2.1.2	Avaliação diagnóstica, formativa, somativa e a avaliação de impacto	54
2.1.3	Entre a avaliação de programa como atividade acadêmica e a aferição da efetividade de programas governamentais: uma perspectiva de avaliação do programa primeira escola	56
2.2	Avaliação de programas sociais: o Programa Primeira Escola (2004) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte	58
2.2.1	A política de educação infantil em Belo Horizonte: a construção de um direito	60

2.2.2	O Programa Primeira Escola: a construção de uma nova realidade para a educação infantil na rede pública de Belo Horizonte.....	66
2.2.3	Caracterização e relevância social do Programa Primeira Escola.....	70
2.3	Por que avaliar os impactos do Programa Primeira Escola.....	73
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS PRIMEIROS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO	75
3.1	Critérios para a escolha da UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand.....	75
3.1.1	A UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand: a construção de um Direito.....	79
3.1.2	As características da UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand	81
3.2	Caracterização socioeconômica e cultural das famílias dos alunos matriculados na UMEI – Danielle Mitterrand em 2004	86
3.2.1	Características dos domicílios das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004	87
3.2.2	Características do grupo familiar dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004	89
3.2.3	Situação socioeconômica das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004	92
3.2.4	O fator instrução escolar nas famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004	94
3.2.5	Cultura e lazer na vida dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004.....	97
3.2.6	A saúde dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004	102
3.2.7	A frequência dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004.....	105
3.2.8	Situação socioeconômica e cultural das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004.....	108
3.3	A construção das categorias de análise a partir do perfil geral das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.....	110

4	O IMPACTO DA UMEI CARLOS PRATES DANIELLE MITTERRAND SOBRE OS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS	114
4.1	Apresentação da pesquisa em 2008: uma introdução.....	114
4.2	Composição das famílias dos alunos matriculados desde 2004 na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.....	116
4.3	O impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a renda das famílias.	120
4.3.1	A importância da UMEI para o orçamento do grupo familiar das crianças matriculadas desde 2004	126
4.4	O impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand no desenvolvimento de hábitos de higiene na família dos alunos.....	135
4.5	O impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a saúde dos alunos.....	142
4.6	O impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a escolaridade do grupo familiar	151
4.7	O trabalho pedagógico na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand e o desenvolvimento cognitivo dos alunos pesquisados.....	159
4.7.1	A participação da família na vida “escolar” dos filhos e as implicações no desenvolvimento socioafetivo: na perspectiva das educadoras.....	160
4.7.2	O trabalho pedagógico e o brincar na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.....	166
4.7.3	Efeitos da organização pedagógica nas Turmas Amarelinha e Cirandinha de acordo com as educadoras PA1, PA2, PAC, PC1, PC2, PC3	171
4.7.4	Avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos A1, A2, A3, C1, C2 e C3 de acordo com a análise das informações prestadas pelas responsáveis A, AA, AAA, C, CC, CCC e educadoras PA1, PA2, PAC, PC1, PC2, PC3	173
5	CONCLUSÃO.....	183
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA	188
	APÊNDICE	198
	ANEXOS	209

1 A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO AO CUIDADO E À EDUCAÇÃO

Este primeiro capítulo tem por objetivo descrever aspectos da organização institucional do cenário internacional e nacional de oferta dos serviços à primeira infância. Apresenta a noção de Educação e Cuidados com a Primeira Infância e os números do atendimento atualmente realizado em diferentes países. Em seguida, expõe as características do atendimento e do investimento nos países ligados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A descrição das características institucionais do atendimento permitiu identificar no cenário mundial alguns dos dispositivos gerais presentes nos diferentes sistemas de prestação de serviços em educação infantil, diferenciando-os das demais etapas da educação básica.

1.1 A Educação Infantil no Cenário Mundial: introdução

A importância de uma criança receber em seus primeiros anos de vida cuidados e educação de qualidade tem por objetivos o apoio direto ao desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, o preparo para um bom desempenho na escola primária, a menor possibilidade dos pais tirarem os irmãos mais velhos do ensino obrigatório para cuidarem dos filhos menores e o suporte às medidas de promoção da mulher (UNESCO, 2007a). Porém, a promoção de uma sociedade mais justa, quebrando um ciclo de desigualdades sociais constitui, provavelmente, o objetivo mais importante, como nos diz Galvez:

... es especialmete relevante el papel asignado a La educacion inicial como factor clave para La igualdad de oportunidades. Las desigualdades económicas y sociales presentes em el seno de nuestras sociedades se ven sostenidos y reforzados por las existentes en los condiciones de vida de los niños durante lãs primeiras etapas Del desarrollo. Como en una espiral sin fin, los niños más desfavorecidos cultural y económicamente ven limitadas su desarrollo mental y su preparación para La escolaridad, quedando rezagados respecto de los que tiene mayores posibilidades y siendo relegados a peores condiciones de vida como adultos. (GALVEZ, 2000. p. 124)

Essa promoção de igualdade independe de localização geográfica:

...crianças que tiveram a oportunidade de receber cuidado e educação de qualidade nos seus primeiros anos têm desempenho acadêmico significativamente superior, quer elas estejam na **América Latina, na África, na Ásia, na América do Norte ou na Europa**. (UNESCO, 2005, p. 107)

Em termos históricos, os cuidados com a primeira infância sempre foram associados às instituições de assistência social para crianças pobres ou deficientes. Já o atendimento educacional para essa faixa etária esteve vinculado ao preparo para o ingresso nas séries iniciais do processo de aprendizagem da criança (UNESCO, 2005). Essa situação é decorrente da matriz histórica ligada à assistência que originou diferentes políticas sociais e tem na prestação de serviços à criança um efeito singular: a distinção institucional entre cuidar e educar.

Atualmente, de acordo com Relatório de Monitoramento Global (2007a)¹, a Educação e os Cuidados na Primeira Infância (CEPI)² são reconhecidos como um direito na Convenção dos Direitos das Crianças – 1989 (*Convention on the Rights of the Child* - CDC) que é ratificado quase universalmente³. Para a UNESCO, as definições formais da CEPI variam e o Relatório de 2007 explicita que as ações desenvolvidas têm como objeto o apoio à sobrevivência, ao crescimento, desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente formal, informal e não-formal.

No mundo, quase a metade dos países não dispõem de programas formais de cuidado organizado com a infância e de guarda de meio expediente para as crianças de até três anos, idade

¹ Cf. UNESCO, 2007a.

² As definições formais da CEPI variam. O Relatório da UNESCO adota uma abordagem holística: a CEPI tem como objetivo o apoio à sobrevivência, ao crescimento, desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente formal, informal e não-formal. (UNESCO, 2007a, p. 5). No entanto, essa noção é mais abrangente que a de Educação Infantil – utilizada pelo referencial normativo brasileiro – pois procura abarcar a diversidade de situações institucionais presentes no cenário mundial.

³ Os Estados Unidos e a Somália foram os únicos países signatários que não ratificaram a CDC (UNESCO, 2007b, p.118).

considerada limiar para o ingresso no ensino pré-primário em 70% dos países (UNESCO, 2007a). O acesso também não é uniforme, as famílias de baixa renda e as que moram na zona rural possuem menor participação na CEPI do que as famílias de classe média moradoras da zona urbana. Acrescentam-se, também, as dificuldades de acesso das crianças pobres e moradoras da zona rural, as que estão expostas à má nutrição e a doenças passíveis de prevenção.

A média da taxa bruta de matrículas⁴ no pré-primário de 1999 a 2004, nos países pesquisados pela UNESCO, informa um acréscimo de quatro pontos percentuais nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, e de 18 pontos percentuais nos países em transição⁵. No leste asiático, ocorreu um decréscimo de 10% nesta taxa de matrícula pela influência da China que, de 1999 para 2004, reduziu o número de matrículas em quatro milhões de crianças devido ao declínio da população de zero a cinco anos. Todavia, esse crescimento não é o suficiente para universalizar o atendimento para a primeira infância em curto prazo (UNESCO, 2007a).

O Relatório de Monitoramento Global (2007a) afirma, ainda, que, para alcançar o objetivo de expandir e melhorar a Educação e os Cuidados na Primeira Infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem social, é necessário um apoio político de alto nível, especificando responsabilidades administrativas e compromissos orçamentários dos setores envolvidos e agências do governo. Deve-se também investir em coleta e monitoramento de dados. Buscar um padrão de qualidade no setor público e privado para todas as faixas etárias, estabelecendo parcerias numerosas e sólidas entre o governo e o setor privado. Os investimentos do setor público devem dar uma atenção especial aos portadores de deficiências, aos pobres e às áreas rurais. Já as agências financiadoras devem dar maior atenção a esse nível de ensino.

⁴ As taxas brutas de matrícula (TBM), no pré-primário, expressam o total de matrículas, indiferentemente da idade, como um percentual da população na faixa etária oficial em cada país (normalmente de três a cinco anos). (UNESCO, 2007a. p. 27)

⁵ A UNESCO (2007b) divide os países estudados em: desenvolvidos (43); em desenvolvimento (148); e em transição (12). Como países desenvolvidos, o documento cita a América do Norte, Europa Ocidental (com exceção do Chipre e Israel), Europa Central e Oriental (com exceção de Bielo-Rússia, Federação Russa, Moldova, Turquia e Ucrânia), Austrália, Bermuda, Japão e Nova Zelândia. Já os países em transição são os membros da comunidade de Estados Independentes, incluindo quatro países na Europa Central e Oriental (Bielo-Rússia, Federação Russa, Moldova, Ucrânia) e os países da Ásia Central (com exceção da Mongólia). Por fim, os países em desenvolvimento são os Estados Árabes, Leste da Ásia e Pacífico (com exceção de Austrália, Japão e Nova Zelândia), América Latina e Caribe (com exceção de Bermudas), Ásia Meridional e Ocidental, África ao sul do Saara, Chipre, Israel, Mongólia e Turquia.

É importante ressaltar que a UNESCO considera como instituição pública de educação infantil aquela controlada e gerenciada por uma autoridade ou agência pública de educação (nacional/federal, estadual, provincial ou local) independente da origem de seus recursos financeiros. Em contrapartida, as instituições privadas são caracterizadas como aquelas que não dependem de autoridade pública, mas que são controladas ou gerenciadas, seja com fins lucrativos ou não, por organismos privados. Esses podem ser constituídos por organizações não-governamentais, entidades religiosas, grupos especiais de interesse, fundações ou empresas comerciais (UNESCO, 2007b).

1.2 Cenários institucionais de Educação e Cuidados na Primeira Infância

Este tópico apresenta os cenários institucionais construídos em diversos países para o cuidado e a educação à primeira infância. Destacou-se a realidade do Brasil, bem como as dos países ligados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Foram citados também alguns países Europeus, principalmente o empenho dos países escandinavos para a construção de uma política integrada de atendimento à primeira infância. Por último, salientou-se os países Ibero-Americanos.

1.2.1 Um balanço da situação brasileira

No Brasil, a evolução da matrícula em creches e pré-escola ocorrida nos últimos dez anos nos permite precisar melhor o crescimento do atendimento em todo o país (GRAF. 1).

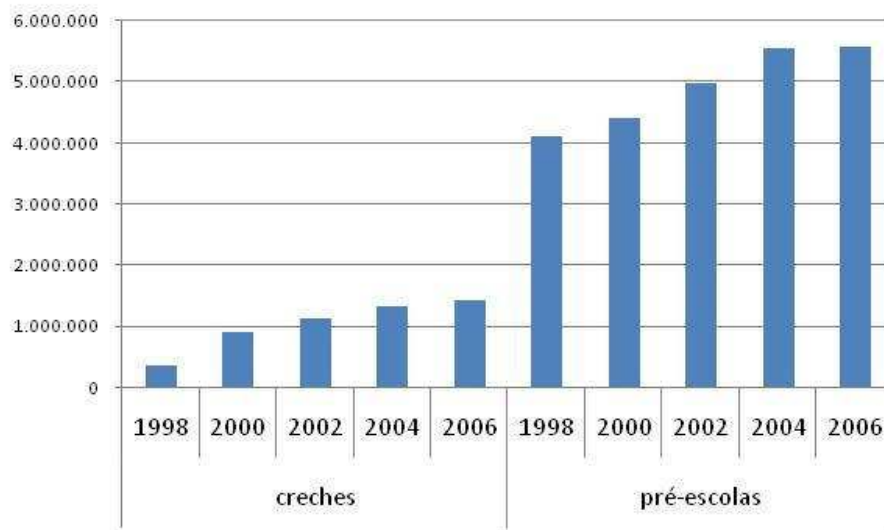


GRÁFICO 1 – Evolução da matrícula em creches e pré-escolas no Brasil
Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC

A matrícula em creches (excetuando o intervalo de 1998 a 2000 que apresenta um crescimento inusitado) manteve-se a uma taxa média de crescimento em torno de 16% ao ano, no intervalo de 2000 a 2006. Por sua vez, a matrícula em pré-escolas, no período de 1998 a 2006, manteve uma taxa de crescimento média em torno de 8% ao ano (GRAF. 1). Esses dados permitem demonstrar o crescimento do atendimento para as duas fases da educação infantil em todo o país. No entanto, autores como Abreu (2004b) consideram que, no Brasil, nos últimos 16 anos, houve um crescimento médio de aproximadamente 24% no atendimento na área educacional à população de zero a cinco anos e que as matrículas na pré-escola cresceram 28,8% de 1994 a 2003, enquanto nas creches⁶ esse índice foi de 224% no período de 1998 a 2003 (ABREU, 2004b).

Esse crescimento do atendimento teve como responsáveis três entidades de financiamento dos serviços em educação infantil no país.

⁶ Esse índice retrata menos o crescimento real desse atendimento e mais o aumento do seu registro nas estatísticas educacionais (ABREU, 2004b). Ou seja, a partir de 2000, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas responsável pelo Censo Escolar passou a efetuar coleta mais abrangente e precisa sobre a matrícula em educação infantil.

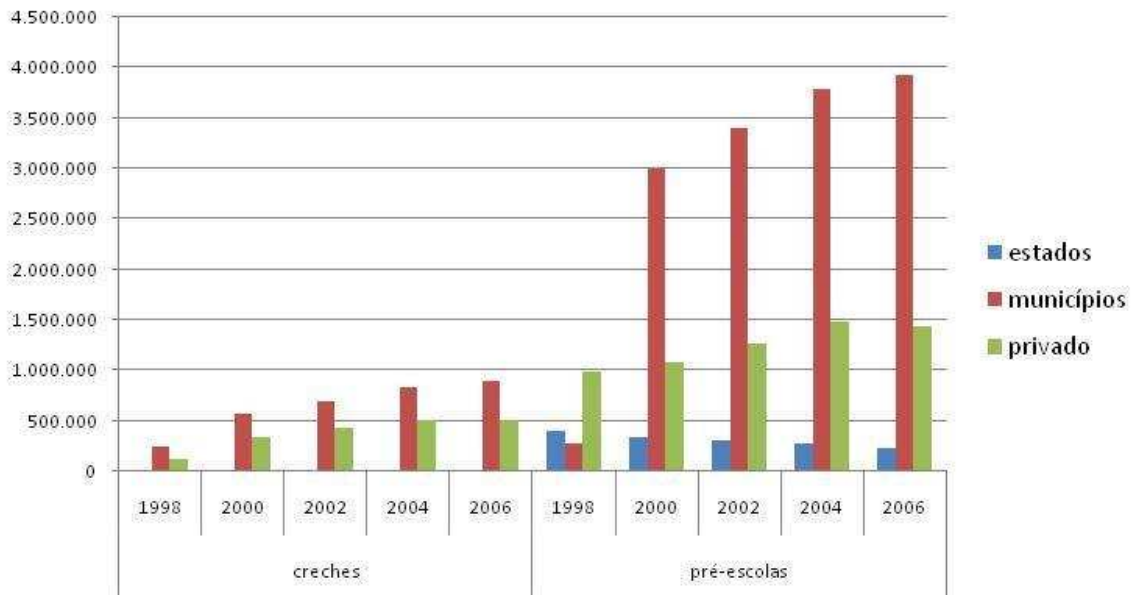


GRÁFICO 2 – Evolução da matrícula em creches e pré-escolas, segundo a entidade mantenedora no Brasil.

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC

No período em análise, verifica-se um movimento de municipalização da educação infantil com a retração da participação dos estados no atendimento, especialmente na educação pré-escolar (GRAF. 2). Verifica-se, também, o crescimento do atendimento pelo setor privado. Estes números de crescimento do setor privado são expressão da expansão do número de creches conveniadas com o poder público municipal? A resposta precisa a esta pergunta envolve maior detalhamento dos dados do censo da educação escolar brasileira, para que possamos melhor compreender a relação entre o setor privado e o poder público no financiamento da educação infantil.

De acordo com a UNESCO (2004), o Censo da Educação Infantil (2000) aponta que 20% do atendimento pela rede privada no Brasil possuíam como principal fonte mantenedora recursos provenientes do Estado, especialmente dos municípios. A área de assistência social dos diferentes municípios era a principal responsável por repassar recursos às entidades privadas sem fins lucrativos para atender às famílias com a renda *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. O total de crianças atendidas por essa rede privada chegava a 1,66 milhões. Quatro anos após a aprovação da LDBEN, que incorporou o atendimento à primeira infância à educação básica, parcela

significativa desse atendimento era financiada pelo setor de assistência social. Mas, ainda assim, os dados revelam que o setor público é superior ao privado, exceto por Minas Gerais (GRAF. 3).

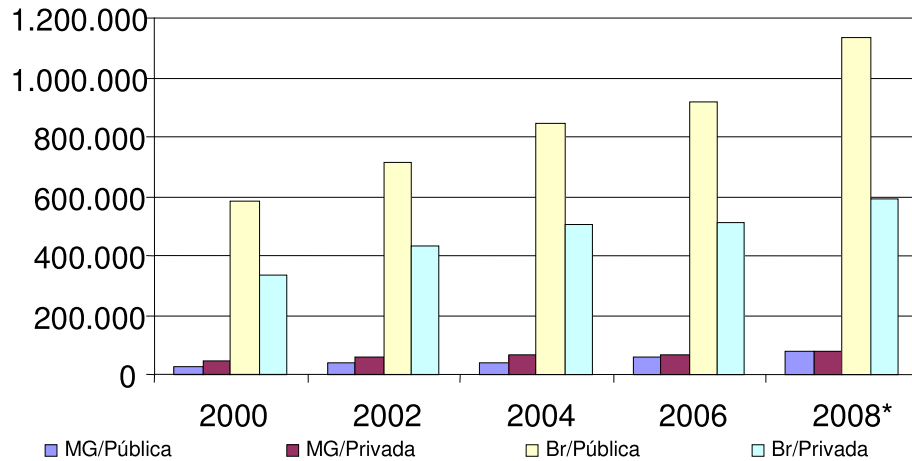


GRÁFICO 3 – Evolução da matrícula em creches, segundo a entidade mantenedora no Brasil e em Minas Gerais.

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC

*Dados preliminares

Para o país como um todo, observa-se o aumento no número de matrículas em creches, sendo o setor público o maior mantenedor. A taxa de crescimento da matrícula em creches, no setor público, para o biênio de 2000 a 2002, foi de 23,2% e de 17,7% e 8,7% nos biênios seguintes. Já no estado de Minas Gerais, o atendimento prestado pelo setor privado é superior ao setor público, com uma tendência de redução dessa diferença (GRAF. 3). Comparando os dados apresentados nos GRAF. 2 e 3, observa-se uma forte expansão do atendimento no setor público, em especial na pré-escola, acompanhada por um aumento do setor privado, principalmente no atendimento de zero a três anos, por meio de creches.

Com base nos dados da UNESCO de 1999, as crianças pertencentes às famílias mais pobres com renda de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo por mês possuíam menor chance no atendimento. É importante ressaltar que 42% das crianças brasileiras de zero a seis anos pertencem às famílias com essas características, justamente nas quais o atendimento pelas instituições de educação infantil é baixo. Já as crianças de até três anos, cujas famílias possuem renda de três a cinco salários mínimos *per capita*, possuem quatro vezes mais chances de acesso à educação infantil que as

crianças na mesma faixa etária, cujas famílias possuem renda de até ½ salário mínimo (UNESCO, 2004).

A PNAD (2007) apontou que apenas 3,2% da população de zero a três anos freqüentavam escolas no país, sendo que 1,92% estavam em instituições públicas e 1,32% em instituições privadas (TAB. 1).

TABELA 1
Evolução do percentual de freqüência em creche e pré-escola de acordo com a faixa etária no Brasil

<i>Período</i>	2003	2004	2005	2006	2007
Total/Creche	2,4	2,7	2,6	2,9	3,2
Creche Pública	1,4	1,5	1,5	1,7	1,9
Creche Privada	1,0	1,2	1,1	1,3	1,3
Total/Pré-escola	11,5	11,9	11,8	11,3	10,1
Pré-escola Pública	8,5	8,6	8,7	8,3	7,6
Pré-escola Privada	3,0	3,3	3,1	3,0	2,5

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

O atendimento à faixa etária de zero a três anos em creches aumentou significativamente, de acordo com a PNAD, com uma taxa anual de crescimento de 14,7% em 2003 - 2004, 16,1% em 2005 - 2006 e 7,6% em 2006 - 2007. Já para a faixa etária de quatro a seis anos, a freqüência em pré-escolas, os dados da PNAD informam um crescimento positivo de 5,3% apenas no período de 2003 - 2004, mas, nos anos posteriores, queda de -0,73% (2004 - 2005); -2,6% (2005 - 2006) e -10,7% (2006 - 2007).

Acredita-se que essa queda ocorreu pelo ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental, após a Lei 11274/2006, que aumentou o ensino obrigatório de oito para nove anos. Tanto que, quando se considera somente as crianças de quatro anos na análise, a tendência de crescimento da freqüência em pré-escola reduziu apenas nos últimos anos (GRAF. 4).

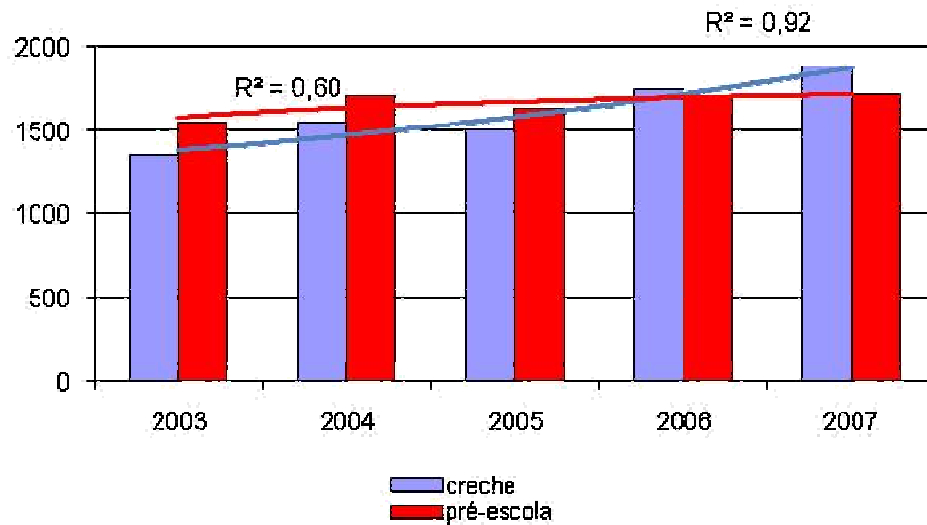


GRÁFICO 4 – Evolução da frequência em creche de crianças entre zero e três anos e em pré-escolas de crianças com quatro anos no Brasil.
 Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Os dados do Censo Escolar e da PNAD demonstram para o Brasil que, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, ocorreu a expansão do acesso à educação infantil. Verificou-se, também, que essa expansão foi significativa no setor público, sob responsabilidade dos municípios, em relação ao setor privado. Os dados demonstram que, de 1998 a 2007, o setor público sobrepõe o setor privado no atendimento em creches. Já em relação à pré-escola, no ano de 1998, o setor privado tem maior índice de atendimento, quadro que se reverte a partir de 2000 até 2007, quando é observada a predominância do setor público. Após analisar os dados do Censo Escolar, encontramos a única exceção no país no Estado de Minas Gerais, onde existia uma forte participação do setor privado no atendimento em creches. No entanto, verificou-se, nos últimos anos, redução desse setor e o aumento da participação do setor público.

1.2.2 Educação e cuidados com a primeira infância em países ligados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE

Choi (2004) afirma que os investimentos governamentais em CEPI podem ser categorizados em dois tipos de acordo com sua abordagem. O primeiro consiste em financiar a oferta de serviços de CEPI, seja por instituições públicas ou por instituições privadas que são apoiadas financeiramente pelo governo por meio de doações ou subsídios. O segundo tipo de investimento governamental consiste em apoiar financeiramente os pais. Esse apoio pode ser feito por benefícios financeiros, recebimento de vales para compra do serviço no mercado, benefícios fiscais (isenção de taxas, deduções, créditos) e políticas de licença remunerada. A tendência dos países desenvolvidos é de que os governos assumam os dois tipos de investimento (CHOI, 2004). O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2007a) apresenta informações sobre a oferta de educação infantil na maioria dos países da OCDE. De acordo com esse relatório, as crianças em idade pré-escolar contam com pelo menos dois anos de educação gratuita nos mais diferentes países.

Na Nova Zelândia, o sistema de atendimento às crianças da primeira infância é composto por serviços licenciados para o atendimento e os isentos de licenciamento, mas financiados pelo órgão oficial de Desenvolvimento para a Primeira Infância. Do primeiro grupo, fazem parte jardins de infância; centros de lazer; serviços de educação e cuidados; escolas por correspondência⁷; Te Kohanga Reo⁸. Já no segundo, encontram-se os grupos de brincadeiras; os Nga Puna Kohungahunga; Grupos de PI para ilhas do pacífico; centros de lazer e Kohanga Reo (UNESCO, 2005).

A responsabilidade pela assistência às crianças, no país, foi oficialmente transferida para o Departamento de Educação em 1986. Dentre os serviços licenciados, o que mais cresceu foram os serviços de base domiciliar, mediante subsídios do Estado. Os serviços oferecidos nas creches domiciliares para as crianças neozelandesas, pertencente aos serviços licenciados para a primeira

⁷ As primeiras etapas do ensino são ministradas a distância, sendo oferecidas pela escola por correspondência do estado (UNESCO, 2005).

⁸ Neste, as crianças são imersas na cultura, na língua e nos valores dos maoris (UNESCO, 2005).

infância, são regulamentados nos termos do Decreto da Educação de 1992 (Cuidados de Base Domiciliar). No período de 1990 – 2000, o percentual de crescimento das matrículas nesse tipo de serviço foi maior que nos demais, devido à opção dos pais por um ambiente familiar (UNESCO, 2005).

No Japão, o Estado foi o responsável pela implementação dos primeiros jardins de infância no país (KISHIMOTO, 1995). A rede de educação infantil, nesse país, é composta por jardins de infância (*yochien*) que atendem às crianças de três a cinco anos sob jurisdição do Ministério da Educação e as creches (*hoikuen*) que atendem à faixa etária que vai de meses (em algumas creches 59 dias) a seis anos, momento em que se ingressa no ensino obrigatório. Tanto as *yochien*, como os *hoikuen* são de responsabilidade do Ministério de Saúde e Bem Estar Social, sendo a maioria delas privadas. Os estabelecimentos de educação infantil mantidos pelo Estado são administrados pelo governo local e nacional, sendo que, nas creches, a prioridade de atendimento volta-se para as crianças cujos pais necessitam trabalhar (KISHIMOTO, 1995).

As taxas cobradas pelas instituições consideram os padrões de arrecadações determinados pelo governo japonês, o valor da renda anual da família no ano anterior e o valor do imposto municipal e provincial pago pela família. As prefeituras dispõem de tabelas de preços que determinam o valor da mensalidade que deverá ser paga diante o ingresso da criança à creche. Nos estabelecimentos mantidos pelo Estado, parte dessa taxa cobrada aos pais é subsidiada pelas autoridades locais. No caso dos jardins de infância, o valor cobrado corresponde à metade do valor das instituições particulares (KISHIMOTO, 1995).

Na República Coreana, há também a separação entre o serviço educacional, que é de responsabilidade do Ministério da Educação e do Desenvolvimento de Recursos Humanos - MERH, e os cuidados para as crianças que ficam a cargo do Ministério da Saúde e dos Assuntos Sociais – MSAS (UNESCO, 2005). Uma especificidade desse sistema coreano é que os jardins de infância são reconhecidos como a primeira modalidade de escola e 78% das matrículas situam-se no setor privado. Destaca-se que somente os jardins de infância que se localizam nas escolas de ensino primário recebem subsídios dos governos. O objetivo desse controle é excluir

os serviços privados de natureza comercial da possibilidade de receberem recursos do Estado. (UNESCO, 2005).

Nesses países, duas situações de organização institucional podem ser observadas. Na primeira, o atendimento à primeira infância (zero a seis anos) está sob o controle de apenas um órgão do Estado, no caso da Nova Zelândia. Já no segundo caso, o da República Coreana e do Japão, há o controle de diferentes órgãos do Estado. Ressalta-se também que, nesses países, mesmo nos estabelecimentos mantidos por órgãos do governo, os pais participam com o pagamento de taxas.

1.2.3 A organização institucional da educação e cuidados na primeira infância nos países europeus

As instituições que atendem à primeira infância na Europa surgiram no século XIX e tinham dois cunhos: o primeiro, assistencial, atuava com as crianças que tinham menos de dois anos, filhas de famílias trabalhadoras em situação de risco; e o segundo, os *kindergarten*, para as crianças de dois – três anos, de origem social privilegiada (MOSS, 2001). Atualmente, todos os países da Europa oferecem uma educação pública universal para as crianças com mais de três anos, mas os percentuais de oferta para as crianças de zero a três anos são inferiores, com exceção da Suécia e Dinamarca (MOSS, 2001).

Os serviços destinados à primeira infância possuem diferentes formas. Moss (2001) afirma que, na Europa, existem serviços totalmente integrados sob jurisdição de um único órgão de departamento nacional e local, com legislação, horário de funcionamento, currículo e trabalhadores únicos. É o caso da Noruega, Islândia, Finlândia, Suécia e Dinamarca. Em outro extremo, encontram-se países como a Bélgica e França, nos quais os serviços se encontram divididos entre os sistemas educacionais e sociais, ficando a cargo de diferentes departamentos governamentais. O atendimento divide-se entre escolas e creches convencionais. Nas primeiras, o horário de atendimento é parcial, o serviço é gratuito e o currículo é particular e integrado ao ensino primário. Os profissionais que atuam nas escolas são professores. Já as creches atuam o

ano todo, em tempo integral, o serviço recebe a contribuição dos pais e os profissionais em atuação não são necessariamente professores.

Moss (2001) considera, ainda, que países como Espanha e Grã-Bretanha estejam no “meio do caminho”, pois apesar de possuírem um sistema educacional integrado de creches e pré-escolas, esse processo de integração não está completo, visto existir uma divisão entre o sistema de prestação de serviços educacionais e de serviços sociais. Assim, no contexto Europeu, encontramos desde países que possuem atendimento universal às crianças na primeira infância, como o caso da Suécia, até aqueles que possuem atendimento ofertado pelo Estado, mas o acesso ainda não é universal, como o exemplo da Noruega. Há também países em que o atendimento se diferencia tanto no acesso como no financiamento de acordo com os objetivos, ou seja, o cuidado ou a educação, que é o caso da Inglaterra (MOSS, 2001).

Na Suécia, os pais possuem a responsabilidade primária pela criança, mas é um dever social prover serviços complementares àqueles providos pelos pais. Há, no país, um sistema amplo e integrado de serviços voltados para a primeira infância que recebe 2% do Produto Interno Bruto (UNESCO, 2005). As escolas suecas funcionam em tempo integral e o acesso é universal e estatal para as crianças de um a seis anos, sendo que os últimos freqüentam as turmas da pré-escola (UNESCO, 2005). No sistema sueco, existem as pré-escolas de período parcial (três horas por dia); a pré-escola aberta e programas de tempo integral; creches institucionais; creches comunitárias e creches cooperativas. O custo desses programas é dividido entre o Estado Sueco (40%), os Municípios (50%) e os pais (10%) (HADDAD E JOHANSSON, 1995), sendo que, a partir de 2003, o ensino pré-escolar para todas as crianças de quatro e cinco anos se tornou gratuito (MOSS, 2001; UNESCO, 2005).

Na Noruega, as crianças de zero a cinco anos são atendidas em estabelecimentos financiados pelo Estado em horário parcial e integral, mas o acesso ainda não é universal. É interessante ressaltar que apesar de o sistema de atendimento às crianças na primeira infância ser estatal, não é gratuito, pois os pais contribuem com 29% dos custos totais e, nas instituições privadas, com o percentual de 46% dos gastos. Em nível local, as autoridades da educação são responsáveis pelo

ensino, já em âmbito nacional cabe ao Ministério das Crianças e Assuntos Familiares a coordenação (UNESCO, 2005).

Na Inglaterra, assim como o que ocorre na França e na Bélgica, o atendimento à primeira infância é caracterizado pela cisão entre o cuidar e o educar. O atendimento, no que se refere aos cuidados infantis, é focalizado em áreas pobres. Já a educação, que é compulsória a partir dos cinco anos, possui oferta universal e é financiada por verbas do Estado. Contudo, para que as instituições recebam o financiamento, devem atender a determinadas condições como a adoção de currículo nacional (três – seis anos) e seguir a regulamentação nacional. Todavia, observa-se que os gastos com os primeiros anos da infância e com os serviços de cuidados a crianças em idade escolar em conjunto é menor que 0,3 % do Produto Interno Bruto (UNESCO, 2005).

A maior parte do atendimento prestado à primeira infância na Inglaterra, ou seja, os sistemas de “cuidados infantis” são realizados pelo setor privado que opera com regras de mercado. As verbas públicas são relativamente poucas, basicamente um subsídio à demanda, como transferências condicionadas de renda, pagas diretamente às famílias de baixa renda e atinge a 3% delas (UNESCO, 2005). De acordo com as estatísticas, 50% das mães com filhos menores de cinco anos estão trabalhando, contudo o atendimento nas creches municipais (*Day nursery*) é disponível a menos de 1% das crianças, as escolas maternas (*nursery school*) cobrem 25% das crianças de três a quatro anos, a maioria em período parcial, e 20% das crianças entre três e quatro anos ingressam mais cedo na escola compulsória (HADDAD, 1996).

Verifica-se, assim, que, especialmente para os países do norte da Europa (Suécia, Dinamarca, Noruega, Finlândia, Islândia), a organização institucional da educação infantil integrou em um sistema único, o cuidar e o educar, sob a competência de um único órgão do Estado. No entanto, semelhante aos países asiáticos, a forma institucional de separação entre o cuidar e educar, sob a tutela de órgãos estatais diferentes, ocorre em países como a Inglaterra, Bélgica e França.

Quanto ao financiamento, todas as creches européias cobram taxas, mesmo estando sob a tutela dos órgãos do Estado. No que se refere ao acesso, o atendimento ainda é restrito, exceto pela

Suécia e Dinamarca (MOSS, 2001). Já no que abrange a pré-escola, o acesso é universal em todos os países, sendo gratuito na França e Suécia.

1.2.4 A organização institucional para a primeira infância no contexto de países Ibero-Americanos

Os serviços de atendimento à primeira infância, nos países Ibero-Americanos⁹, são constituídos por dois sistemas nos quais o Estado dita as regras básicas (GALVEZ, 2000). O primeiro, de cunho sócio-assistencial (do nascimento até quatro/cinco anos) e o segundo, com uma função educativa (a partir dos quatro/cinco anos até a escola primária). Com exceção da Espanha e Cuba, onde os dois sistemas são integrados. Ressalta-se também que há países em que as crianças freqüentam ambos os programas como no México e Costa Rica (GALVEZ, 2000).

O sistema assistencial é constituído por creches de atendimento integral nas quais são oferecidas às crianças alimentação, saúde, cuidados físicos e educativos. Geralmente, o público atendido provém da população de risco e marginalizada, além de mães trabalhadoras. Nesses sistemas, são vários os modelos institucionais, inclusive os não formais que surgem a partir dos anos 80 (GALVEZ, 2000).

Já o sistema educativo conta com estabelecimentos específicos em alguns países, em outros há um ou dois cursos dentro da escola primária. A esse setor destinam-se a maior parte dos recursos públicos, que são utilizados para construir e manter esse tipo de atendimento, além de prover uma subvenção social (GALVEZ, 2000).

A cobertura dos centros pré-escolares é relativamente alta em alguns países para as crianças de quatro a cinco anos, mas em outros há um grave problema de insuficiência de vagas. Já a

⁹ Os países Ibero-Americanos são: Venezuela, Uruguai, Portugal, República Dominicana, Peru, Panamá, Nicarágua, Paraguai, Honduras, México, Espanha, Guatemala, Equador, El Salvador, Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica e Cuba. (VIII Conferência Ibero – Americana de Ministros e Ministras de Saúde; Colônia, Uruguai; 5 e 6 de outubro de 2006).

prestação de serviços para as crianças até quatro anos é claramente insuficiente em todos os países analisados, mesmo sendo a maioria desses programas pagos pelos pais (GALVEZ, 2000), exceto aqueles de caráter assistencial. Diferentemente, a etapa pré-escolar é gratuita em quase todos os países, porém em muitos há falta de vagas, existindo uma forte atuação do setor privado. Por último, ressalta-se que há nesses países um acesso diferencial. Galvez (2000) afirma que as famílias que mais necessitam desses serviços são aquelas que mais encontram dificuldades de obter e custear, pois vivem em zonas rurais ou fazem parte de populações indígenas.

Em Portugal, a rede nacional de prestação de serviços é constituída por instituições públicas e privadas. As crianças de zero a três anos são atendidas em espaços formais (creches) numa percentagem de 11,1% e informais (família, amigos, vizinhos, empregados, amas licenciadas, mini creches, creches familiares (VASCONCELLOS, 2000). As creches familiares são constituídas por um conjunto de amas residentes na mesma área e integradas institucionalmente pelo Ministério da Solidariedade de Portugal ou por Instituições Particulares de Solidariedade Social. Já as crianças de três aos seis anos possuem atendimento público, privado e solidário e os serviços são tutelados pelo Ministério da Educação de Portugal (VASCONCELLOS, 2000).

Em Cuba, a educação para a primeira infância é chamada de Educação pré-escolar. Esta tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, além do preparo para a escola primária (SARAT, 2004). No contexto Cubano, existem dois tipos de instituições para atender às crianças de até cinco anos: as instituições formais (Círculos Infantis) e os programas institucionais não formais, que priorizam a educação e a saúde em ações conjuntas. Após a idade de cinco anos, as crianças freqüentam o chamado grau pré-escolar que as preparam para a escola primária (SARAT, 2004).

O cuidar e o educar aparecem no contexto cubano de uma forma específica. O cuidar é exercido pelas professoras nos Círculos Infantis, mas também por médicas e enfermeiras capacitadas para o trabalho em ambiente escolar. Essas profissionais também trabalham em programas educacionais e são responsáveis pelo atendimento da criança de zero até completar três anos. Os Círculos Infantis e os programas institucionais, em Cuba, atendem, do ponto de vista educativo, a 99% das crianças de zero a cinco anos com a mesma organização curricular (SARAT, 2004). Já

quanto aos custos dos programas, o governo cobre 100%, ou seja, é totalmente gratuito (UNESCO, 2007a).

Pode se observar, nos países ibero-americanos assim como nos países asiáticos e europeus, que a organização institucional predominante divide os atos de cuidar e educar. Com exceção da Espanha e Cuba. Porém, no que se refere à cobertura da pré-escola, os países ibero-americanos se diferenciam dos demais países europeus, pois o atendimento não é universal, apesar de ser gratuito em muitos deles, além de uma clara insuficiência no que diz respeito à cobertura das creches, que se destinam principalmente à população de risco, marginalizada e a mães trabalhadoras.

1.3 Educação Infantil no Brasil e a Carta Constitucional de 1988

A política educacional brasileira para as crianças de zero a seis anos, segundo Campos (1992), obteve um ganho legal com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação infantil como pertencente ao campo da educação escolar. Com a promulgação do texto constitucional, essa etapa da educação básica tornou-se um direito da criança e dever do Estado de caráter não obrigatório, sendo gratuita nos estabelecimentos oficiais (ABREU, 2004b).

Mas os direitos conquistados não foram garantidos por previsão de fonte específica de recursos¹⁰. Em relação às creches, o que se observava no decorrer da década de oitenta, de acordo com Campos (1992), era o maior acesso dos pobres às instituições privadas conveniadas com órgãos públicos. Já a população de nível médio ocupava vagas oferecidas nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar.

Apesar de as crianças menores de cinco anos, das famílias mais pobres, constituírem um grupo extremamente vulnerável aos efeitos da crise econômica,

¹⁰ Até o final da década de oitenta, era pequena a prioridade à educação pré-escolar e a maior parte dos recursos alocados para a população de zero a seis anos tinha caráter assistencial, pois consistiam principalmente em verbas para suplementação alimentar (ABREU, 2004b).

elas são os segmentos menos favorecidos pelas políticas sociais brasileiras. (CAMPOS, 1992, p. 7)

Barreto (1995) corrobora com os argumentos apresentados por Campos (1992) e acrescenta o resultado de pesquisa nacional sobre saúde e nutrição de 1989, demonstrando que apenas 16,9% das crianças menores de sete anos freqüentavam creches e pré-escolas. Dessas poucas, eram pertencentes às famílias com renda inferior a dois salários (9%) e a maior parte (35%) tinham renda superior a dois salários mínimos.

Assim, na década de 80, a política educacional brasileira para as crianças de zero a seis anos tinha como característica a descontinuidade e desequilíbrios que resultaram no desperdício de esforços e recursos (CAMPOS, 1992). Havia, também, a falta de integração na implementação das políticas de educação infantil tanto verticalmente (municípios, estados e união), como horizontalmente (áreas de saúde, assistência, educação e direitos das crianças).

1.3.1 A educação infantil após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a educação infantil se integra à educação básica como seu primeiro nível e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. O que torna o cuidar e o educar como ações indissociáveis, sendo o atendimento às crianças de zero a seis¹¹ anos dividido nas faixas de zero a três, em creches ou entidades equivalentes e de quatro a seis, em pré-escolas (ABREU, 2004b).

A LDBEN considera que a educação infantil passa a ser direito da criança e da família, e é dever do Estado efetivar o atendimento em creches e pré-escolas (Art. 4º, IV). Porém, não é obrigatória, ou seja, não há responsabilidade do Estado em prover vagas para todas as crianças nessa faixa

¹¹ Posteriormente, a Lei 11274/2006 aumentou o ensino obrigatório de oito para nove anos, o que levou as crianças de seis anos a integrarem o ensino fundamental (BEKER, 2008).

etária e, tampouco, a frequência de todo o universo populacional de zero a seis se faz obrigatória. No entanto, quando o Estado oferecer o atendimento, deverá ser gratuito, independentemente da condição social daquele que o procurar. Após a aprovação da LDBEN, foi explicitado (Art. 11, Inciso V) que o poder público municipal se volta prioritariamente para o ensino fundamental e para a educação infantil em colaboração com os Estados (CURY, 2002).

É importante ressaltar que a atual LDBEN integra a educação infantil (instituições privadas ou públicas) aos sistemas de ensino municipais¹² (Art. 8º), o que significa que as instituições que atendem a esse nível do ensino devem obedecer às normas educacionais e passam a estar submetidas à fiscalização dos órgãos municipais superiores (Secretarias Municipais, Conselhos Municipais de Educação) (CASTRO, 1998; ABREU, 2004b).

Outra consequência de estar inserida no sistema de ensino diz respeito ao perfil do profissional que deverá atuar nessa área. Há, no momento da construção da LDBEN, uma preocupação específica com a formação do educador da educação infantil, tendo sido, em princípio, definida a formação superior, embora seja aceita, no mínimo, a formação no magistério (ensino médio modalidade normal). A LDBEN ressalta que o profissional dessa área é o professor (Art.62)¹³ e, não, o crecheiro, o pajem, os monitores, os recreacionistas (SILVA, 2001).

Os estabelecimentos de educação infantil, após a aprovação da LDBEN, estão submetidos a padrões mínimos, que se operacionalizam por meio de variedades e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Art. 4º, IX, Lei 9394/96). Vale a pena ressaltar que uma boa educação tem um custo que não é baixo. Assim, falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento (CORRÊA, 2003).

¹² O artigo 11 da LDBEN 9394/96 possibilita ao município manter suas escolas integradas ao sistema de ensino estadual (ABREU, 2004b).

¹³ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBEN 9394/96, art.62).

Resumidamente, de acordo com Vieira e Baptista (2003), pode-se dizer que a educação infantil, em âmbito nacional, apresenta as seguintes características após a aprovação da LDBEN:

- Crescente responsabilização dos municípios pela oferta de serviços.
- Integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, com regulamentação da oferta pública e privada, destacando-se o papel dos conselhos municipais de educação.
- Melhoria dos indicadores relativos à formação dos profissionais e dos padrões de funcionamento dos serviços.
- Convênios entre os municípios e instituições privadas, sendo que, em alguns municípios e estados, esses contratos se configuram como expressiva oferta de vagas.
- Recursos insuficientes para atender às necessidades e demandas da população.
- Atendimento concentrado na faixa etária de quatro a seis anos, apresentando ainda diferença no acesso no que diz respeito à cor/raça, gênero e rendimento familiar.
- O campo da educação e da assistência apresentando divergências e superposições, persistindo as distorções pelo legado de políticas anteriores.
- Maior atuação de pessoas na função de docência com qualificação mínima abaixo da exigida pela LDBEN, ou seja, nível médio, na modalidade Normal, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste, no atendimento rural e nas creches.

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN nº9394/96, o quadro de organização institucional da educação infantil brasileira se configura de forma mais clara. A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, sob a responsabilidade principal dos órgãos municipais de educação, cabendo aos mesmos mantê-la (ensino público) e regulá-la (ensino público e privado). O cuidar e o educar até então separados tanto institucionalmente como pedagogicamente passam a ser indissociáveis e presentes durante todo o percurso, ou seja, de zero a seis anos (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI – Resolução CEB/CNE nº 1/99). Essa organização se assemelha a países como Suécia, Dinamarca, Noruega, Finlândia, Islândia, Cuba, Espanha e Grã-Bretanha, pois integrou os atos de cuidar e educar como formas indissociáveis. E apesar de não ter atendimento universal como a Suécia e Cuba, nos estabelecimentos mantidos pelo governo, a frequência é gratuita.

1.3.2 A educação infantil no Plano Nacional de Educação¹⁴

O Brasil, em 2001, promulgou a LEI nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação - PNE, que definiu uma Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem atingidos pelo sistema educacional brasileiro até 2010.

O PNE afirma que as políticas voltadas para a educação infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal uma política para a infância, buscando integrá-la às políticas de saúde, assistência social, justiça, direitos humanos, cultura, mulher e diversidades, bem como aos fóruns de educação infantil e outros órgãos da sociedade civil. Além de integrada às demais modalidades do ensino.

O Plano também reafirma o acesso à educação infantil como dever do Estado e opção da família, expressos na Constituição Federal de 1988 e nas diretrizes da LDBEN 9394/96. Nele, a educação infantil aparece como responsabilidade do setor educacional e tem no cuidar e no educar ações indissociáveis e complementares aos cuidados da família, sendo estabelecidos parâmetros de qualidade.

Quanto ao processo pedagógico, determina que as instituições elaborem suas propostas observando as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI Resolução CEB/CNE nº 1/99 com a participação dos professores. A proposta deve conter a concepção, a metodologia para o trabalho pedagógico e a avaliação, considerando as especificidades do mundo das crianças, tendo no brincar a principal forma de apresentar o mundo a elas.

Os profissionais que atuam na rede pública e privada devem ter formação mínima exigida por lei, sendo admitidos na rede pública por concurso com planos de cargos e salários. Já quanto à qualificação para o trabalho sócio-educativo, devem ser dadas oportunidades de aperfeiçoamento por meio de formação inicial e continuada a todos os funcionários, inclusive os não docentes.

¹⁴ O texto a seguir tem como base o trabalho: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2006) da Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC.

O Plano Nacional de Educação objetiva expandir o atendimento, visando alcançar as metas estabelecidas e garantindo o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais. Busca assegurar qualidade, garantindo recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento da educação infantil e valorização dos profissionais. Outro objetivo é ampliar os recursos orçamentários do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as crianças das instituições de educação infantil.

Estabeleceu-se também como meta a incorporação aos sistemas de ensino de todas as instituições de educação infantil (públicas e privadas), bem como a elaboração de suas propostas pedagógicas até o final de 2007. Os municípios devem também instalar, até o final de 2010, programas de orientação e apoio aos pais com filhos de zero a seis anos, oferecendo assistência financeira, jurídica e suplementação alimentar nos casos de: pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.

Quanto ao atendimento, determinou-se que, até 2010, 80% das crianças de quatro a seis e 50% de zero a três anos sejam atendidas por instituições de educação infantil (TAB. 2):

TABELA 2
Meta de atendimento para a Educação Infantil até 2010
de acordo com o PNE (2001)¹⁵ – Brasil

<i>Previsão de tempo</i>	<i>Percentual de crianças atendidas em Faixa etária tempo integral</i>	
Em 5 anos	30%	0 a 3 anos
Em 10 anos	50%	0 a 3 anos
Em 5 anos	60%	4 a 6 anos
Em 10 anos	80%	4 a 6 anos

Fonte: Plano Nacional de Educação 2001

Por fim, o Plano Nacional para a Educação Infantil recomenda que as instituições ofereçam no mínimo 4h/dia de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendidas nos seus aspectos socioeconômicos e culturais.

¹⁵ Embora o PNE (2000) não aponte de onde virão os recursos.

1.3.3 O Financiamento da Educação Infantil no Brasil

Desde a Constituição Federal de 1934, o Brasil adotou um sistema de vinculação constitucional de verbas para a educação escolar, o que se repetiu em todas as Constituições promulgadas, isto é, na de 1946 e 1988 (CURY, 2002). Em seu Art. 212, a CF determina que a União aplique, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados e Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino - MDE.

A LDBEN nº9394/96 mantém os percentuais estabelecidos na CF, mas, segundo Cury (2002), explicita melhor as competências entre os Estados e os Municípios e identifica com maior clareza o que é despesa com a MDE. Concomitante à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, ocorre a subvinculação com a aprovação da Emenda Constitucional nº14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Com a aprovação da Emenda Constitucional 14 em 1996, subvinculou-se 15% de 25% da receita de impostos e transferências dos Estados e Municípios ao ensino fundamental. Desses recursos subvinculados, 60% são destinados para o pagamento do pessoal de magistério. Os outros 40% restantes são destinados ao desenvolvimento do ensino fundamental. No entanto, de acordo com Oliveira (2000a), o Fundef não incluiu a educação infantil nos seus mecanismos de distribuição de recursos.

Abreu (2004) também afirma que o Fundef trouxe restrições à expansão do atendimento na educação infantil. Segundo a autora, os municípios que “perderam” recursos com o Fundef ficaram com dificuldades para ampliar o investimento na educação infantil e os municípios que “ganharam” com o fundo passaram a ter dificuldades para financiar a educação infantil em função da diferença de valor por aluno nos dois níveis de ensino nos quais atendem.

Para Becker (2008), os municípios deixaram de investir na educação infantil. Segundo a autora, ao longo dos anos 90, a maioria dos municípios sofreu com o direcionamento dos recursos para o

ensino fundamental e deixaram os investimentos na educação infantil sujeitos às demais disponibilidades orçamentárias.

Já Davies (2001) afirma que o Fundef poderia levar ao enfraquecimento e desarticulação do sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei 9424, as matrículas da educação infantil não são consideradas na distribuição do Fundo. O autor ainda afirma que os efeitos do Fundef já podiam ser sentidos sobre a educação infantil no ano de 1998, com a diminuição da oferta de vagas.

Fernandes (2004) destaca que as estatísticas do MEC sobre a educação infantil revelam e escondem os fatos, pois revelam um pequeno crescimento de matrículas na educação infantil municipal de 1998 a 2002. Porém escondem um aumento maior de alunos nas escolas privadas, formais e informais de educação infantil. De acordo com o autor, esses anos, seguramente, aceleraram a privatização da educação infantil no país.

O cenário descrito pelos autores, no qual há a queda de matrículas na educação infantil com a vigência do Fundef, não foi comprovado. Os dados do censo escolar revelam que houve um crescimento nas matrículas tanto para creche como para a pré-escola (GRAF. 1) nas redes públicas do país. Já quanto à municipalização, observa-se claramente o recuo dos Estados subnacionais e o crescimento do atendimento pelos municípios, principalmente após o período de 1998, para as matrículas na pré-escola (GRAF. 2). Já no que se refere à creche no período analisado (1998-2006), não há matrículas no Estado e, apesar de o setor privado crescer, o atendimento público municipal ainda é maior.

O Fundef vigorou até 31 de dezembro de 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb Lei nº 11494 de 20 de junho de 2007¹⁶.

A análise de Becker (2008) sobre o Fundeb aponta que 34% dos municípios do Brasil perderam receitas. E, com base numa avaliação feita pela Confederação Nacional dos Municípios – CNM,

¹⁶ O Fundeb foi instituído pela emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 que foi regulamentada pela Medida Provisória nº 339 de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida em Lei nº 11494 de 20 de junho de 2007 e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278 de 13 e de 29 de novembro de 2007.

apontou-se que o valor médio do aluno na creche era de 1.057/ano e o encontrado para pré-escolas chegaram a 1.189,25/ano. Esses valores ficaram abaixo do valor estimado em pesquisa, realizada por Becker (2008), para o custo do aluno/ano creche (2.866,78/ano) e o da pré-escola (1.252,50/ano), para que se efetive um atendimento de qualidade.

Por fim, ressalta-se que, apesar da implantação do Fundeb, a ampliação da oferta de creches permanece fortemente ligada à capacidade financeira e de recursos humanos de cada município, já que o valor que os mesmos precisam complementar para a manutenção é significativo (BECKER, 2008). De acordo com Becker (2008), os municípios que mais investem em educação infantil são aqueles que possuem professores e profissionais da educação como gestores municipais que têm em sua trajetória de formação compromisso expresso com a educação infantil, a alfabetização e os primeiros anos do ensino fundamental. O Fundeb trouxe mudanças no financiamento da educação no Brasil, principalmente no que abrange a educação infantil.

O caminho percorrido pela educação infantil brasileira nos últimos 20 anos foi de construção, tanto na perspectiva organizacional, como de planos, metas e financiamento. Talvez possa dizer que nesse período ela passou por um significativo crescimento. Organizou-se institucionalmente com a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9394/96, estabeleceu metas de atendimento e de qualidade a partir do Plano Nacional de Educação e por fim obteve recursos por meio do Fundeb. Se esses recursos serão suficientes para financiar a educação infantil, não se sabe. No entanto, espera-se que estes promovam o crescimento do setor público com qualidade, porque mesmo com o crescimento do atendimento do setor público para zero a seis, ainda há muito que se construir e aperfeiçoar, tanto na esfera institucional, como na perspectiva pedagógica e financeira.

1.3.4 Perspectivas gerais para a educação infantil no Brasil

Becker (2008) afirma que, para consolidar o direito à educação e ampliar a oferta de vagas com qualidade, a educação infantil no Brasil deve articular-se com as políticas sociais; organizar os

sistemas municipais; formar os profissionais e estabelecer carreiras; municipalizar as creches comunitárias; estruturar-se no âmbito da educação básica, articulando-se com o ensino fundamental; organizar o currículo no contexto municipal; definir critérios de qualidade; realizar diagnósticos e avaliações das políticas públicas com avaliação do desempenho.

O PNE (Lei nº 10.172/2001) destaca também que há uma necessidade maior de investimentos em pesquisas que permitam o conhecimento das experiências que ocorrem nos municípios destinados à primeira infância, como também a criação de sistemas de informações adequados para acompanhamento e implementação de políticas públicas.

Apesar de um bom aparato legal, a educação infantil enfrenta uma carência de decisão política governamental acertada que possibilite a criação de mecanismos adequados para a implementação desses instrumentos (BRASIL, 2006). Todavia, as políticas municipais e estaduais “... com maior ou menor ênfase têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil” (KRAMER, 2006, p. 798). O exemplo de Belo Horizonte é significativo, pois, de 2000 a 2006, a rede municipal de educação infantil teve um crescimento de 142% no atendimento a pré-escolares (quatro – cinco anos e oito meses) e 172% em creches (zero a três anos).

1.4 Considerações sobre o contexto da educação infantil na atualidade

A literatura aponta que ocorreu um aumento no atendimento às crianças na educação infantil, contudo, exceto por Dinamarca e Suécia (MOSS, 2001) que possuem atendimento público e universal, não há nenhum outro país no mundo que tenha estabelecido uma rede pública que cubra 100% das crianças de zero a seis anos. No caso das crianças menores (zero a três), a situação é mais grave, pois quase a metade dos países não possui serviços de atendimento para elas. Outro fator preocupante é que, seja em países desenvolvidos, seja em países em desenvolvimento ou em transição, o acesso aos serviços prestados à primeira infância é desigual.

Os pobres possuem menor índice de atendimento. Em alguns países, como é o caso da Inglaterra¹⁷ e do Brasil¹⁸, há programas de discriminação positiva para essa parcela da população.

Quanto às questões pedagógicas, é eminente, no cenário mundial, a busca por uma educação infantil que ofereça às crianças o cuidar e educar de forma indissociável. Todavia, não existe um consenso no que se refere aos órgãos responsáveis por essa etapa do ensino. Em muitos países, a assistência social e o ministério da educação ainda são responsáveis pelas crianças de zero a seis anos (QUADRO 1).

QUADRO 1
Classificação dos países quanto a organização institucional da educação e cuidados para a primeira infância

<i>PAÍS</i>	<i>MANTENEDOR</i>	<i>O CUIDAR E O EDUCAR</i>	<i>ÓRGÃO RESPONSÁVEL</i>
Bélgica	Privado Público (Pré-escola gratuita e creche subsidiada)	Não integrado	Sistema Educacional Sistema Social
Brasil	Privado Público (Gratuito)	Integrado	Ministério Educação (Nacional) Secretárias Municipais (Local)
Cuba	Público (Gratuito)	Integrado	...
Espanha	Privado Público	Integrado	Serviço Educacional Serviço Social
França	Privado Público (Pré-escola gratuita e creche subsidiada)	Não integrado	Sistema Educacional Sistema Social
Inglaterra	Privado Público (Pré-escola e creche subsidiada)	Não integrado	Sistema Educacional Sistema Social
Japão	Privado Público (Pré-escola e creche subsidiada)	Não integrado	Creche e Pré-escola sob responsabilidade Ministério Saúde e Bem Estar Social Pré-escola sob jurisdição do Ministério da Educação
Noruega	Público (Subsídio)	Integrado	Autoridades da educação (Local) Ministério Crianças Assuntos Familiares (Nacional)
Nova Zelândia	Privado / Público (Subsídio)	Não integrado	Departamento Nacional de Educação
Portugal	Público Privado	Não integrado	Ministério da Educação de Portugal Ministério da Solidariedade de Portugal
República Coreana	Privado Público (Subsídio para a pré-escola)	Não integrado	Ministério da Educação e Desenvolvimento dos Recursos Humanos Ministério da Saúde e dos Assuntos Sociais
Suécia	Público (Subsídio para as crianças até 3 anos e gratuidade para as de 4 e 5 anos)	Integrado	Único órgão nacional e local

Fontes: UNESCO (2007b); MOSS (2001); VASCONCELLOS (2000)

¹⁷ Na Inglaterra, os cuidados infantis são focalizados em áreas pobres, como o Programa bom começo (*sure start*) (UNESCO, 2005).

¹⁸ O Ministério da Educação atende a alguns municípios com os menores Índices de Desenvolvimento Econômico – IDH, fornecendo capacitação para os professores e a aquisição de material didático a pré-escolas municipais (UNESCO, 2004).

No que se refere ao Brasil observa-se no QUADRO 1 que diferentemente de outros países (Japão, Noruega, Nova Zelândia, Inglaterra), o setor público é gratuito. A literatura revelou também que, apesar do número de matrículas ter crescido na primeira etapa da educação básica, o setor privado ainda abrange grande parte desse atendimento. O que caracteriza o sistema brasileiro de educação infantil como não tendo prestação universal de serviços públicos.

No que abrange outros países, a análise realizada pela UNESCO (2007b) aponta que o provimento público de educação infantil tem sido parte essencial do desenvolvimento recente de CEPI na maior parte da Europa. Já grande parte dos países em desenvolvimento, da África Subsaariana, dos Estados Árabes, do Caribe e do Leste Asiático tem no setor privado um papel mais proeminente. Quanto à maioria dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE¹⁹, as crianças em idade pré-escolar contam com pelo menos dois anos de educação gratuita.

¹⁹ Países membros da OCDE: Alemanha, Áustria, Austrália, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suécia, Suíça e Turquia. Dados disponíveis em: <http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp> . Acessado em 28 de setembro de 2008.

2 OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA GOVERNAMENTAL E O PROGRAMA PRIMEIRA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Este capítulo inicia-se com a discussão da literatura sobre procedimentos de avaliação de políticas, programas e projetos governamentais. Ao interrogar diferentes autores sobre as razões e processos de avaliar programas governamentais, objetiva-se estabelecer os marcos desta investigação. Em seguida, analisam-se os fundamentos teórico-metodológicos do estudo de caso sobre o impacto desse programa em um grupo específico de seu público alvo. O estudo conclui apresentando a emergência do Programa governamental “Primeira Escola” da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

2.1 Avaliação de programas sociais como campo de estudos

No Brasil, a institucionalização das tecnologias de avaliação de intervenções sociais é tímida e recente. Isso se deve principalmente à cultura autoritária e clientelista que, independentemente dos governos vigentes, costumam orientar a prática política do país. Minayo (2005) afirma que a prática política do Brasil está impregnada de um populismo retrógado, que convive com modelos altamente sofisticados de gestão. O início das atividades de governo, tanto na esfera federal, como na estadual e na municipal, é o único momento de avaliação das ações, no qual se critica sumariamente tudo o que foi feito até então. Para a autora:

A gestão pública parece ter de começar da estaca zero, ao bel prazer da competência ou da incompetência do gestor de plantão. Descontinuidade administrativa é o termo mais adequado para denominar esse desmando. Prejuízo à população é o resultado do descalabro. (MINAYO, 2005, p.21)

Nesse contexto social, a avaliação de políticas, programas ou projetos²⁰ vem desempenhando um papel de controle social por meio de informações adequadas aos cidadãos (FARIA, 1999). Outras funções são, ainda, atribuídas à avaliação, tais como: a possibilidade dos formuladores de políticas verificarem o êxito ou fracasso das mesmas (CANO, 2004); o aprimoramento de projetos em formulação ou em implementação (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994) e o desenvolvimento do conhecimento teórico da área de avaliação (MINAYO, 2005). Essas funções se tornam primordiais de acordo com os objetivos do avaliador ou de quem o contrata.

Autores como Faria (1999), Arretche (1999), Lobo (1999) e Minayo (2005) destacam o caráter democrático da avaliação. Faria (1999) afirma que a avaliação é parte essencial da formulação e implementação dos programas sociais, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e que seu objetivo é de aprimorar projetos e programas e não de aprovar ou desaprovar uma intervenção social. A avaliação teria como objetivo precípua o aprimoramento da capacidade de oferecer adequada atenção aos cidadãos. Todavia, como afirma Arretche (1999), nas sociedades onde o mercado eleitoral é que tem prioridade, a avaliação da eficiência, eficácia e efetividade das políticas tende a ser um dos elementos – talvez de menor importância - na decisão pela adoção, reformulação ou supressão de um programa público, dado que as razões desse mercado têm forte influência no processo decisório. Mas a produção e divulgação dos resultados de avaliações disponibilizam dispositivos que capacitam o eleitorado a exercer o princípio democrático de controle sobre a eficiência da ação dos mesmos, já que o desperdício de recursos é eleitoralmente negativo (ARRETCHÉ, 1999).

Os avaliadores enfrentam, no entanto, percalços para desenvolverem avaliações conseqüentes. Lobo (1999) destaca que, na administração pública brasileira, há a predominância de uma cultura autoritária, que se coloca como principal obstáculo a se suplantar para que o avaliador consiga realizar uma avaliação rigorosa. Ela aponta que atualmente as resistências se expressam como: dificuldades burocráticas que são colocadas e na falta de apoio financeiro, político e institucional, para o encaminhamento das tarefas necessárias. Assim, destaca a importância de estabelecer um arranjo institucional que seja adequado e atenda aos requisitos demandados por uma avaliação

²⁰ Draibe (2001) caracteriza em graus decrescentes de abrangência as políticas, os programas e os projetos, ou seja, as políticas englobam os programas que por sua vez englobam os projetos, sendo esses as unidades menores de ação governamental.

conseqüente. Sugere o reforço de uma rede de potenciais avaliadores de entidades de cunho acadêmico ou do setor não governamental (LOBO, 1999).

Por fim, Minayo (2005) ressalta que um processo de avaliação de programas e projetos sociais²¹ tem como sentido mais nobre fortalecer o movimento de transformações da sociedade em prol da cidadania e dos direitos humanos. E reafirma que, para que a avaliação exerça esse papel, ela deve ter quatro dimensões: utilidade (jamais se deve empreender uma avaliação inútil); viabilidade (do ponto de vista político, prático e de custo benefício); ética (respeito aos valores dos interessados) e precisão (técnica).

Na perspectiva de verificar o êxito e o fracasso dos programas e projetos, bem como o aprimoramento da implementação desses, encontramos os argumentos de Cano (2004). O autor afirma que a finalidade da avaliação de programas sociais é determinar se o programa atingiu ou não os objetivos previstos, comparando antes e depois da intervenção, determinando assim a causa das mudanças ou da estabilidade. Com o foco mais na proposição de medidas, Draibe (2001) ressalta que o objetivo da avaliação é verificar a eficácia, a eficiência e a *accountability* das ações, detectando dificuldades e obstáculos, mas também deve propor medidas. Numa perspectiva mais econômica, Cohen e Franco (2000) afirmam que a avaliação é uma atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos, para a consecução dos mesmos.

Aguillar e Ander-Egg (1994) destacam de uma forma bem completa o papel da avaliação, englobando as perspectivas apresentadas pelos autores supracitados. Para eles, a avaliação deve estabelecer o grau de pertinência, idoneidade, efetividade/eficácia e eficiência/rendimento de um programa, projeto ou serviço.

Ao estabelecer o grau de pertinência ou propriedade e a idoneidade ou suficiência do programa, a avaliação deverá apontar a capacidade deste realmente resolver a situação-problema que lhe originou e se as atividades desenvolvidas pelo mesmo são condizentes com as metas e objetivos

²¹ Um programa social é uma intervenção sistemática, planejada com o objetivo de atingir uma mudança na realidade social (CANO, 2004).

propostos. Ela deve determinar as razões dos êxitos e fracassos, apontando por que certas conquistas foram atingidas e por que ocorreram determinados fracassos. Outras conseqüências ou efeitos imprevistos devem ser também estabelecidos. Essas informações permitirão que outros programas de natureza semelhante tirem lições proveitosas (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994).

Cabe também à avaliação facilitar aos gestores a tomada de decisões para melhorar as práticas e procedimentos empregados e, se necessário for, modificar o programa ou projeto. Dentre os pontos que podem ser modificados, Aguillar e Ander-Egg (1994) ressaltam a estrutura e/ou funcionamento da organização, se isto estiver sendo um entrave para a realização do programa; e também as verbas destinadas ao projeto, podendo aumentá-las, mantê-las ou diminuí-las.

Outros objetivos destacados por Aguillar e Ander-Egg (1994) referem-se ao uso da avaliação como suporte de informações para: revisar criticamente os pressupostos teóricos que orientam o programa; o aumento do conhecimento sobre o problema abordado bem como uma análise mais crítica de determinados enfoques ou metodologias de intervenção social; e estabelecer projetos semelhantes em realidades semelhantes. Por último, os autores destacam que a avaliação permite compatibilizar a concessão de recursos escassos destinados a programas que competem entre si. Assim sendo, o objetivo da avaliação, segundo os autores, seria:

...saber até que ponto estão sendo alcançados os objetivos e metas propostos dentro de um programa ou projeto em andamento, como se está prestando um serviço ou como se está modificando uma situação-problema. (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994, p. 61)

E seu propósito primordial:

...é favorecer o processo de tomada de decisão técnico/administrativo e, em alguns casos, inclusive políticos, para melhorar, modificar ou suprimir a realização de um programa ou projeto (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994, p.64)

Destaca-se também como papel da avaliação de políticas, programas e projetos o desenvolvimento do conhecimento teórico da área de avaliação. De acordo com Minayo (2005),

após a Segunda Guerra Mundial, nos países centrais do capitalismo, ocorreram maciços investimentos em políticas públicas de bem-estar social, o chamado *welfare state*. Nesse contexto, o hábito de avaliar programas e projetos sociais com métodos e técnicas científicas tornou-se freqüente. Assim, nos últimos 60 anos, avaliar passou, portanto, a fazer parte da pauta de investimentos teóricos práticos ao longo das pesquisas sociais, visando à maior eficiência na aplicação de recursos e à efetividade nas ações. (MINAYO, 2005)

Para Cano (2004), nesse período, a avaliação de programas sociais se desenvolveu de uma forma relevante, tanto como disciplina como profissão. Segundo ele, surgiram teóricos e metodólogos especializados, cursos universitários de avaliação e associações de avaliadores²². Atualmente, em alguns países, há a exigência legal de que os programas públicos de maior porte se submetam a uma avaliação, o que contribuiu para dar um grande impulso à área. Autores como Scriven (apud. MINAYO, 2005), definem, atualmente, a avaliação de programas sociais não apenas como uma técnica, mas como uma transdisciplina, com um campo de estudo próprio e, ao mesmo tempo, oferecendo instrumentos de reflexão para outras áreas do conhecimento.

Há, no entanto, diferenças entre avaliação formal, investigação avaliativa e investigação acadêmica (MINAYO, 2005). A avaliação formal seria a atividade que consiste em fazer julgamento sobre uma intervenção comparando os recursos empregados e sua organização (estrutura), os serviços e os bens produzidos (processo) e os resultados obtidos, com critérios e normas. Já a investigação avaliativa analisa a pertinência, a produtividade, os efeitos e os rendimentos de uma intervenção, mas também seus fundamentos teóricos e as relações existentes entre a intervenção e o contexto no qual se situa (MINAYO, 2005). Cohen e Franco (2000) conceituam de modo diverso o processo de avaliação. Para eles, não seria investigação avaliativa mais pesquisa avaliativa. Essa seria a aplicação de métodos empíricos ou de pesquisa científica na avaliação de programas, para chegar a afirmações causais e logicamente defensáveis sobre a eficácia dos mesmos. Eles consideram a pesquisa avaliativa como um subconjunto do processo mais geral da avaliação.

²² Há hoje associações nos EUA, Canadá, Europa, Austrália e América Central, já na América do Sul não existem associações (CANO, 2004).

Para Minayo (2005), a diferença da investigação avaliativa ou pesquisa avaliativa nos termos de Cohen e Franco (2000), para a pesquisa acadêmica, está no papel desempenhado pelos pesquisadores e avaliadores. Eles trabalham dentro do mesmo paradigma de investigação, mas assumem papéis gerenciais diferentes e atuam para públicos diversos.

Minayo (2005) apresenta um quadro das atribuições que se esperam dos pesquisadores e que se diferenciam para os avaliadores. Para ela, os pesquisadores são motivados pela satisfação de uma curiosidade por meio do avanço acadêmico e buscam conclusões. Atuam ou não de maneira interdisciplinar, mas geralmente trabalham no limite de suas áreas. Em sua empreitada, possuem certo grau de autonomia, sendo que as propriedades do fenômeno analisado são primordialmente para gerar conhecimento que são julgados pela sua validade interna e externa. Possuem uma idéia genérica de quem poderiam ser seus clientes. Já o tempo do trabalho acadêmico de avaliação é de acordo com o programa estabelecido e segue critérios científicos e orçamentários.

Em contrapartida, os avaliadores buscam uma solução de problemas práticos, atuando necessariamente de forma interdisciplinar e de acordo com o escopo delimitado pelo cliente, contudo visam analisar a utilidade social e o valor da proposta. Devem, entretanto, levar em conta o julgamento da avaliação, a precisão, a credibilidade, a utilidade, a viabilidade e a propriedade. O seu trabalho leva a tomada de decisões, por isso deve iniciar identificando claramente seus destinatários e alvo. Por último, a avaliação impetrada por avaliadores segue cronogramas restritos de acordo com os rumos da intervenção e a demanda dos destinatários (MINAYO, 2005).

Seja para o controle social, seja para verificar o êxito ou fracasso dos programas, ou para o aprimoramento de projetos em formulação ou em implementação, o requisito prévio para a avaliação é que os responsáveis políticos e administrativos pelos programas estejam plenamente convencidos de que a avaliação é necessária. Aguillar e Ander-Egg (1994) afirmam que esse requisito é básico, pois condiciona a utilidade e a viabilidade da avaliação. O não cumprimento deste levaria a avaliação a servir apenas para cumprir uma formalidade burocrática.

Em síntese, nas palavras de Aguillar e Ander-Egg (1994), a avaliação é o estudo de maneira consciente e organizada, que cumpre certos requisitos de confiabilidade e validade, para que os resultados sejam justificáveis e os mais objetivos e precisos possíveis. As informações nas quais a avaliação se apóia não devem ser nem excessivas e nem insuficientes, e podem ser coletadas tanto na fase do diagnóstico, da programação, da execução ou do término, com o objetivo de estabelecer e julgar tanto o mérito como o valor do programa, numa dupla dimensão: primeira, ao valorar os objetivos propostos; e segunda, ao diagnosticar até que ponto foram satisfeitas as necessidades dos usuários, beneficiários ou destinatários do programa, serviço ou atividade. Pretende-se, assim, prestar contas sobre a forma ou maneira de levar a termo algo e o grau em que essas ações produziram efeitos ou resultados concretos.

A avaliação, como uma forma de pesquisa social aplicada, consiste no uso do método científico para medir o valor de estratégias cognitivas na aquisição de conhecimento ou formas de ação, numa perspectiva de melhorar a prestação de um serviço ou a efetividade e eficácia da administração de um programa. A necessidade de se avaliar explica-se por que possibilita a retroalimentação sobre o que se está fazendo e os erros que se cometem ou foram cometidos, a fim de sanar, melhorar ou evitar passo a passo os problemas. Ela fornece também informações objetivas que fundamentam as decisões dos responsáveis por um programa ou projeto, o que possibilita a diminuição das possibilidades de fracasso (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994).

2.1.1 Distinção da avaliação da eficácia, efetividade e eficiência das políticas públicas²³

Até agora, os argumentos apresentados buscaram delimitar o papel da avaliação de políticas, programas e projetos, mas existe uma distinção conceitual para cada tipo de avaliação realizada. Tem-se, na literatura que aborda as avaliações de políticas públicas, a distinção entre avaliações de eficácia, avaliações de efetividade e avaliações de eficiência. Essa distinção é um recurso

²³ Política pública entendida como a que se desenvolve em esferas públicas da sociedade (DRAIBE, 2001).

analítico, que se destina a separar os aspectos destinados a objetivos e, por consequência, da abordagem dos métodos e das técnicas de avaliação (ARRETCHE, 1999).

Ressalta-se que, apesar de ser uma distinção de recurso analítico, esses conceitos (eficácia, eficiência e efetividade) são essenciais na avaliação, o que exige seu esclarecimento e definição operacional, pois são ferramentas úteis para estabelecer o grau de racionalidade na alocação de recursos em atividades de projetos sociais (COHEN E FRANCO, 2000).

A avaliação de eficácia é por natureza uma avaliação de processo e visa concluir se a intervenção pode ou não surtir o efeito desejado em algumas circunstâncias (CANO, 2004; DRAIBE, 2001). Ela pode ser entendida como a relação entre as características e as qualidades dos processos e sistemas de sua implementação de um lado, e os resultados a que chega do outro (DRAIBE, 2001), ou seja, avalia o efeito ou o resultado do programa (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994), as metas propostas e as alcançadas, os instrumentos previstos e os instrumentos efetivamente alcançados (ARRETCHE, 1999). Cohen e Franco (2000) afirmam que a razão essencial dos projetos sociais é a eficácia, produzindo mudanças em alguma parcela da realidade, solucionando um problema social, ou prestando um serviço determinado a um subconjunto populacional, em um determinado período de tempo, independentemente dos custos implicados. O seu aspecto fundamental é a meta e o tempo.

Já a efetividade expressa o resultado concreto dos fins, os objetivos e as metas desejadas, é a medida do impacto ou o grau de alcance dos objetivos (COHEN E FRANCO, 2000). Ela é o exame da relação existente entre a implementação de um programa e seus impactos em termos de uma real mudança nas condições prévias na vida da população atingida pelo programa sob avaliação. Logo, significa as quantidades e/ou níveis de qualidade com que o programa atinge os impactos esperados e promove os efeitos previsíveis ou não (DRAIBE, 2001).

Draibe (2001) faz uma distinção entre a efetividade social e a institucional. Segundo a autora, a primeira refere-se à capacidade do programa afetar o capital social do meio em que se realiza e como indicador podem-se citar os níveis de satisfação dos usuários. Já a efetividade institucional

é medida pelos efeitos do programa sobre os órgãos e instituições responsáveis ou envolvidos na implementação.

Ressalta-se que Aguillar e Ander-Egg (1994) apresentaram os conceitos de eficácia e efetividade como iguais. Eles referem-se ao grau em que foram alcançadas as metas e objetivos propostos mediante a realização de atividades e tarefas programadas. De acordo com os autores, para avaliar a efetividade ou eficácia, é necessário estabelecer a comparação entre a qualidade e quantidade das atividades programadas e o tempo estimado para a conquista de determinadas metas e objetivos, e o que foi realizado de fato.

Em uma perspectiva mais econômica, encontra-se a avaliação de eficiência. Ela se relaciona com a avaliação da relação custo-benefício de determinado programa ou projeto e sua definição é encontrada em diversos autores como: Draibe (2001); Cohen e Franco (2000); Arretche (1999); Aguillar e Ander-Egg (1994). Para Draibe (2001), a avaliação de eficiência refere-se às qualidades de um programa examinado sob parâmetros técnicos de tempo e de custos. Ela pode ser entendida como a relação entre os produtos e os custos dos recursos confrontados com uma norma ou parâmetro. Já Cohen e Franco (2000) compreendem o conceito de eficiência como a relação existente entre os produtos e os custos dos insumos, ou seja, as quantidades físicas mínimas de recursos requeridos para gerar certa quantidade de produto, assumindo uma tecnologia constante. Sob a mesma perspectiva, Aguillar e Ander-Egg (1994) definem a eficiência ou rendimento como o índice de produtividade ou rentabilidade do programa, relacionando bens e serviços finais e insumos requeridos para sua obtenção, ou seja, o grau de rentabilidade econômica da intervenção.

Arretche (1999), por sua vez, destaca o caráter democrático da avaliação de eficiência. Devido à escassez de recursos públicos e o enorme universo populacional a ser coberto por programas sociais, torna-se cada vez mais necessária uma racionalização dos gastos públicos. Como resultado, segundo a autora, haveria um grande esforço na sofisticação dos métodos de avaliação da eficiência.

É bom destacar que um programa pode ser muito eficaz, mas não ser eficiente, porque as condições necessárias para o seu sucesso são impossíveis de conseguir ou muito caras na prática (CANO, 2004). Destaca-se, todavia, que o critério de eficiência no setor público é diferente do setor privado, embora o setor público possa usar como critério de eficiência os determinados pelo setor privado como a eliminação dos desperdícios e os critérios de construção dos programas não baseados na equidade social (ARRETCHE, 1999).

Seja a avaliação da eficácia, seja a avaliação da eficiência ou da efetividade de programas públicos, deve-se sistematicamente levar em consideração os objetivos e as estratégias de implementação dos seus próprios formuladores. Para Arretche (2001), é prudente, sábio e necessário o avaliador admitir que a implementação modifica as políticas públicas, pois elas não são formuladas em condições irrestritas de liberdade. O desenho final de um programa depende do grau de acordo ao longo do processo decisório. Os formuladores não concebem estratégias dispondo de completa e perfeita informação acerca da realidade sobre a qual se pretende interferir. Há também diversidade de contextos de implementação, o que faz com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação (ARRETCHE, 2001).

Nesse sentido, considera-se que a avaliação da eficiência de programas socioeducacionais subordina-se à sua eficácia e efetividade. A relação custo benefício dos programas que promovem serviços, que por sua vez efetivam direitos sociais, deve ser considerada em relação às mudanças promovidas no cenário socioeconômico onde intervêm. Sob esse fundamento, esta pesquisa busca responder acerca dos impactos – alterações na situação das famílias das crianças que participaram do Programa Primeira Escola. O estudo volta-se para os efeitos produzidos nas crianças e suas famílias, quando estas passam a freqüentar uma Unidade Municipal de Educação Infantil específica do Programa Primeira Escola.

2.1.2 Avaliação diagnóstica, formativa, somativa e a avaliação de impacto

De acordo com o período de análise das intervenções nos programas e projetos sociais, o processo avaliativo recebe diferentes nomeações, o que está diretamente ligado aos fins a que esta se propõe. Tem-se assim a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

Em seu ponto de partida, o avaliador determina a linha base ou tempo zero, (DRAIBE, 2001), a chamada avaliação diagnóstica ou avaliação *ex-ante* que tem como objetivo descrever o cenário anterior à implementação do programa. Determina a pertinência do projeto com a realidade; a coerência e as congruências internas, além da rentabilidade econômica para alcançar os objetivos (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994).

Já a avaliação a partir da implementação e desenvolvimento do programa é denominada avaliação formativa e permite a retroalimentação do mesmo, ou seja, os formuladores, gestores e executores recebem continuamente informações necessárias para corrigir ou manter o desenho dele. O objetivo primordial da avaliação formativa é melhorá-lo (CANO, 2004; AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994.)

Por último, tem-se a avaliação somativa ou a avaliação *ex-post*, que é realizada após o programa estar consolidado e implementado de forma satisfatória. Esse tipo de avaliação visa concluir se um programa social existente surtiu ou não o efeito desejado, até que ponto foi cumprido os objetivos, ou produzidos os efeitos previstos (CANO, 2004; AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994). Avalia assim a efetividade do programa, ou seja, seus resultados, impactos e efeitos (DRAIBE, 2001). Por se realizar após o pleno desenvolvimento do programa, esse tipo de avaliação costuma ser chamada de avaliação de impacto (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994).

Diferentemente de Cano (2004) e Aguillar e Ander-Egg (1994), os autores Cohen e Franco (2000) compreendem que a avaliação de impacto pode ser realizada antes de o projeto ser iniciado, com a fixação do tempo zero, conforme a dimensão da análise custo-efetividade e custo-benefício. Draibe (2001) também afirma que é necessário elaborar um diagnóstico da situação

anterior ao início do programa com o qual seus impactos serão comparados. A avaliação de impacto se processaria durante a implementação, como base para reprogramação e na finalização, constituindo fonte de critérios para futuros projetos semelhantes (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994).

Quanto à importância da avaliação de impacto, encontram-se os argumentos colocados por Aguillar e Ander-Egg (1994) que destacam a avaliação de resultados como portadora de uma centralidade indiscutível. Visto que todos os outros aspectos podem ser interessantes e úteis para uma pesquisa avaliativa, mas sempre o são em função última dos resultados. Esse tipo de avaliação busca medir o quanto e como mudou a situação inicial da população-alvo, ou quanto se conseguiu ou se alcançou a situação objetivo, segundo o ponto de referência fixado (tempo zero).

Cabe ressaltar também que há distinção entre impactos e efeitos do programa. O impacto diz respeito às alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocados. Já os efeitos são outros impactos do programa esperados ou não que afetam o meio social e institucional no qual se realizou (DRAIBE, 2001).

Apesar de sua importância e centralidade, a realização de uma avaliação de impacto não é tão fácil, pois requer do avaliador uma apropriação da totalidade das mudanças decorrentes de uma intervenção social. Essa apropriação é difícil tanto pelo fato da imprecisão de instrumentos, como pelo dinamismo dos fenômenos sociais (MINAYO, 2005)

Uma visão dialética da sociedade, segundo Minayo (2005), sugere olhar as mudanças provocadas por uma intervenção social de forma dinâmica, conflituosa, contraditória e por vezes até imponderável. Para a autora, as transformações ocorrem sim por via de intervenções planejadas, mas também pelas mais impensáveis ocorrências, situações e circunstâncias que escapam até mesmo às análises contextualizadas. O que leva a situações em que a intervenção que está sob avaliação seja apenas um fator dos elementos causadores de mudanças, embora, talvez, o mais relevante. Pela complexidade da conjuntura social até mesmo problemas referentes ao prazo que a intervenção realmente faça efeito influenciam a avaliação de impacto, limitando assim sua capacidade explicativa (LOBO, 1999).

Como visto, um efeito pode ser provocado por várias causas agindo conjuntamente. Para que se possa concluir uma relação causal entre A e B é preciso descartar, na medida do possível, a existência de outras dimensões que estejam causando simultaneamente as duas primeiras (CANO, 2004). Por isso, o controle das variáveis intervenientes como o tempo (maior tempo entre o final do programa e o momento da avaliação fator crucial) e outros programas sociais é extremamente relevante para a avaliação de impacto.

Draibe (2001) considera que o controle dessas variáveis é decisivo e deve, de preferência, ser realizado por meio de métodos estatísticos que possam isolar e medir o impacto relativo de cada um dos fatores que influenciam os resultados. Quando estabelecidos, os indicadores²⁴ de impacto são capazes de medir o efeito líquido do programa e somente do programa sobre a população alvo (DRAIBE, 2001). O uso do método quantitativo na avaliação de impacto também é defendido por Aguillar e Ander-Egg (1994), porém os autores consideram que a escolha do melhor método deve ser regida por critérios de conveniência.

2.1.3 Entre a avaliação de programa como atividade acadêmica e a aferição da efetividade de programas governamentais: uma perspectiva de avaliação do programa primeira escola

Este trabalho é classificado como uma investigação avaliativa de natureza acadêmica, já que o limite entre o que seria uma investigação avaliativa e uma acadêmica é tênue, fluido e tanto o pesquisador quanto o avaliador possuem o mesmo paradigma de investigação (MINAYO, 2005). Tem por objetivo conhecer os impactos de um Programa Governamental na área de educação sobre o seu público-alvo.

Levantar questões como o público destinatário e o papel gerencial do avaliador para nomear os tipos de avaliações de programas se torna subjetivo, visto que se acredita que a avaliação como

²⁴ Os indicadores são formas de aproximar-se do conhecimento de algo que não pode ser captado diretamente. É o sinal pelo qual se assinala os graus de uma causa e as variações induzidas nela. (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994).

uma forma de pesquisa social aplicada consiste no uso do método científico para *medir o valor de estratégias cognitivas na aquisição de conhecimento ou formas de ação*, numa perspectiva de melhorar a prestação de um serviço ou a efetividade e eficácia da administração de um programa (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994). Assim, o trabalho aqui desenvolvido espera contribuir para a tomada de decisões dos gestores responsáveis pela rede pública de educação infantil de Belo Horizonte, como também para outros programas de natureza semelhante (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994).

Para tanto, a pesquisa em questão partiu da concepção de que a avaliação de impacto mede o quanto e como mudou a situação inicial da população-alvo, ou quanto se conseguiu ou se alcançou a situação objetivo, segundo o ponto de referência fixado, com o objetivo primeiro de aprimorar a capacidade de oferecer adequada atenção aos cidadãos e fortalecer o movimento de transformação da sociedade em prol da cidadania e dos direitos humanos (ARRETCHE, 1999).

Dentro dessa visão, acrescenta-se à perspectiva da cidadania e dos direitos humanos os Direitos da Criança, por ser esse o público alvo dessa pesquisa. Acredita-se que todas as crianças desprovidas de famílias e dinheiro para viver decentemente têm o direito de receber do governo e da sociedade cuidados especiais²⁵ (6º Princípio da Declaração dos Direitos da Criança). Por isso, destaca-se a importância de se avaliar o impacto de um programa governamental como o Programa Primeira Escola, que busca atender às necessidades de cuidado e educação das crianças pertencentes a famílias em situação de extrema vulnerabilidade social²⁶. Para tanto, os quatro princípios para a execução de uma avaliação foram observados, quais sejam: a utilidade, a viabilidade, a ética e a precisão técnica (MINAYO, 2005).

Ressalta-se, todavia, que se compreende que o ato de avaliar não é fácil, porque a sociedade é complexa e mudanças provocadas por uma intervenção social como o Programa Primeira Escola devem ser olhadas de forma dinâmica, conflituosa, contraditória e até mesmo imponderável (MINAYO, 2005).

²⁵ Dados disponíveis em <http://www.canalkids.com.br/unicef/declaracao1.htm>. Acessado em 02 de janeiro de 2009.

²⁶ O conceito de vulnerabilidade social será tratado no capítulo 3.

2.2 Avaliação de programas sociais: o Programa Primeira Escola (2004) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Com base nos conceitos até o momento apresentados sobre a avaliação de políticas públicas, a pesquisa descrita nesta dissertação poderia ser assim classificada: uma investigação acadêmica, nos termos de Minayo (2005), que busca avaliar a efetividade (DRAIBE, 2001), ou seja, o impacto de um programa social nos moldes de uma avaliação somativa (COHEN E FRANCO, 2000).

Esta pesquisa utilizou-se do mesmo paradigma de investigação de avaliadores²⁷, mas diferentemente destes, foi motivada pela busca de procedimentos e conclusões que gerassem conhecimento para a avaliação de políticas públicas na educação.

Destaca-se também que o trabalho realizado buscou avaliar a efetividade social (DRAIBE, 2001) do Programa Primeira Escola, ou seja, a capacidade de esse programa afetar o capital social²⁸ no meio no qual se realizou. Tal programa, entendido como uma das ações que compõem a política de educação para a infância no município de Belo Horizonte, foi implantado no ano de 2004 e vem sendo implementado desde então e a investigação avaliativa de natureza acadêmica em questão indaga sobre as modificações por ele produzidas no quadro anterior da educação infantil, nesse município e sobre seus efeitos para o público alvo.

Ao buscar avaliar o impacto do Programa Primeira Escola, pela própria limitação de tempo e seguindo critérios científicos, a pesquisa delimitou seu objeto de avaliação às famílias dos catadores de papel associadas à ASMARE, cujos filhos se encontram matriculados na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Carlos Prates – Danielle Mitterrand. A opção por este

²⁷ Minayo (2005) afirma que pesquisadores e avaliadores trabalham com o mesmo paradigma de investigação, mas assumem papéis gerenciais diferentes e atuam para diferentes audiências.

²⁸ Entende-se por capital social, numa perspectiva mais individualista e utilitarista, como os recursos dos indivíduos que facilitam a sua ação nas estruturas nas quais tomam lugar. Já numa visão mais de grupo, o capital social aparece como um recurso coletivo, um fator de reciprocidade geral, de confiança e solidariedade que facilita a vida diária com a ação coletiva. Há duas grandes formas de Capital social: uma forma fechada, que reúne pessoas que compartilham de identidades próximas e fortes afinidades; e uma forma aberta, reunindo pessoas com identidades sociais e culturais diferentes (BEVORT & TRANCART, 2008).

estudo de caso deveu-se às restrições de tempo e financiamento a que estavam sujeitas o pesquisador e por serem os sujeitos selecionados para pesquisa representativos do público alvo previsto para o programa.

Nos termos de Draibe (2001), buscou-se compreender o impacto na realidade das famílias dos catadores de papel das ações desenvolvidas pelos profissionais da Unidade Municipal de Educação Infantil pertencentes ao Programa Primeira Escola. O estudo de caso efetuado voltou-se para o conhecimento das alterações ou mudanças efetivas provocadas pela frequência das crianças a uma das instituições do programa.

O método avaliativo utilizado para tanto possui inspiração na avaliação por triangulação de métodos. Esse procedimento, na definição de Cano (2004), seria uma estratégia metodológica que consiste em medir uma variável ou uma dimensão utilizando diversos métodos de mensuração. Segundo o princípio de que nenhum método é perfeito e que todos eles têm vieses e limitações diferentes entre si, a aplicação de métodos de mensuração diversos contribui para se chegar a uma medição mais válida e confiável (CANO, 2004). Minayo (2005) reafirma a definição de Cano (2004), declarando que a avaliação por triangulação de métodos é o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados, mas também é a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista: a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada e a visão de vários informantes. Para a autora, o uso dessa avaliação na prática permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (MINAYO, 2005).

Nesse sentido, esta pesquisa avaliativa procurou estabelecer estratégias metodológicas para comparação dos impactos possíveis em campos de intervenção de um programa governamental. Com inspiração na chamada “Avaliação por triangulação de métodos” (MINAYO, 2005), o estudo procurou analisar as estruturas – no caso, informações sobre a situação socioeconômica e cultural pretéritas contidas na Ficha Individual da Criança – os processos – no caso, a frequência do aluno à Unidade Municipal de Educação Infantil – e os resultados de médio prazo – alterações produzidas na situação socioeconômica e cultural pregressa das famílias dos alunos.

Todavia, ciente de que os aspectos teóricos subjacentes aos programas sociais se negligenciados leva a uma compreensão estreita e distorcida sobre o que realmente se está avaliando, quais variáveis explicam o sentido, o ritmo e a direção tomada pelas ações governamentais (Lobo, 1999). A pesquisa realizada buscou delinear a construção da política de atendimento à infância no município de Belo Horizonte até a implantação do Programa Primeira Escola (2004), com o objetivo de identificar as principais mudanças estabelecidas no cenário da educação e cuidados com a primeira infância.

2.2.1 A política de educação infantil em Belo Horizonte: a construção de um direito

A construção da política atual de educação infantil, no município de Belo Horizonte, começou na década de 70 com a atuação de diversos movimentos sociais²⁹ que reivindicavam direitos como a saúde e a educação. Eles pressionavam o Estado para que reformulasse sua agenda política acrescentando à mesma as questões sociais (CAMPOS, 1985).

As primeiras creches na cidade de Belo Horizonte foram criadas nas décadas de cinquenta e sessenta e são de origem filantrópica (VEIGA, 2001). O movimento de construção e manutenção dessas instituições era realizado pelas mães, em um sistema de voluntariado. Elas buscavam por seus próprios meios atender à necessidade da comunidade local.

Dois motivos são destacados por Campos (1985) para que a educação infantil, e especificamente a creche, não fosse apresentada, em um primeiro momento em Belo Horizonte, como demanda ao poder público. O primeiro, relacionado ao fato de a área de atuação das creches, nesse período³⁰, não ser restrita à educação. Já o segundo ponto, refere-se à ausência de legitimação social para a reivindicação desse tipo de equipamento educacional.

²⁹ Os Movimentos Sociais do início da década de 70 possuíam uma organização democrática, com representação direta. Estavam voltados para o auxílio às classes populares na luta pela melhoria nas condições coletivas de vida. Para maiores informações, ver Campos (1985).

³⁰ Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a assistência social, no país, era a responsável por manter as creches por meio de repasse de verbas para as prefeituras e instituições por meio de convênios (CAMPOS, 1993).

Com o passar do tempo, as creches comunitárias começaram a enfrentar muitas dificuldades financeiras para manter-se em funcionamento, por isso recorreram a órgãos assistenciais oficiais (Legião Brasileira de Assistência – LBA e Fundação Nacional do Bem Estar do Menor FUNABEM), que repassavam recursos financeiros, com atrasos e de forma descontínua, por meio de convênios (CAMPOS, 1985).

Diante de tantos obstáculos, as comunidades se mobilizaram e, em 1979, foi fundado o Movimento de Luta Pró-Creche. Uma entidade civil de caráter social, apartidário e sem fins lucrativos que congregou várias instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais³¹ em torno da luta pelo direito à creche. Faziam parte das reivindicações desse Movimento: a criação e manutenção das creches comunitárias³², verba para a folha de pagamento, alimentação das crianças, orientação pedagógica e capacitação dos educadores, atenção à saúde e participação na formulação das políticas públicas para a área (CAMPOS, 1985; VEIGA, 2001). Dois anos mais tarde, o movimento já possuía 13 creches participantes.

Nesse contexto político, a Educação Infantil, principalmente as creches, não eram vistas como uma política de direito da criança, mas como ação de assistência social. Ou seja, caracterizando-se muitas vezes como política paternalista, pontual e descontínua, desarticulada de outras práticas sociais, assumindo mecanismos seletivos e compensatórios, em substituição a critérios de universalidade e de reconhecimento dos direitos de cidadania (DUARTE, 2000)³³. Na ausência do Estado, os movimentos sociais atuavam no sentido de viabilizar o atendimento às crianças. Esses movimentos recorriam a fontes distintas para tal: “por um lado, captam recursos de fundos assistenciais e, por outro, pressionam o poder público com o intuito de garantir os direitos estabelecidos pela lei” (ALTERTHUM, 2005, p. 50).

³¹ Veiga (2001) define que creches comunitárias são aquelas nas quais há a presença da comunidade em sua administração. Como filantrópicas, as creches que têm cunho caritativo. Já as confessionais atendem aos alunos dentro de uma orientação religiosa. Todas elas, apesar de serem privadas, não possuem fins lucrativos.

³² Kramer (2006) afirma que o UNICEF, a partir de 1979, incentivava a criação de creches comunitárias que se expandiram por todo o Brasil nos anos 80 com os movimentos sociais. Estas foram assumidas em 2002 pelas secretarias municipais de educação.

³³ DUARTE, A. Assistencialismo. Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG e SETASCAD/MG, 2000. p. 25.

Assim, no princípio dos anos 80, em sincronia com a Política Nacional de Assistência Social e resultado da pressão do Movimento de Luta Pró-creches, a prefeitura de Belo Horizonte implementou uma política de convênios com as creches³⁴. Os primeiros convênios foram firmados na gestão do prefeito Hélio Garcia (1983 – 1984), pela Secretaria Municipal de Saúde, pelo período de três meses. Já, no ano de 1984, foram firmados convênios com mais 35 creches, por meio da Secretaria de Ação Comunitária. A prefeitura repassava recursos por número de alunos atendidos e, desse modo, buscava responder à demanda apresentada pelas instituições para pagamento dos profissionais. A atuação municipal nesse período restringia-se, portanto, a complementar os recursos enviados pela LBA e outros advindos de convênios federais, como a FUNABEM, que não cobriam todas as despesas (VEIGA, 2001).

Nessa época, a intervenção direta do Estado proporcionando creches, ou seja, um atendimento direto estava fora de cogitação (VEIGA, 2001). A participação do Estado resumia-se a subvenções e algum recurso para a construção das creches comunitárias e filantrópicas. A gestão das instituições ficava a cargo da comunidade, o que pressupunha maior autonomia na condução das instituições. A comunidade buscava, a partir do descompromisso do Estado com a educação infantil, ocupar o espaço, pelo menos administrativamente, fazendo uso da “autonomia” e, de alguma forma, desvencilhando-se da lógica de um Estado autoritário, autocrático e centralizador (VEIGA, 2001).

O contexto no qual se realizam os primeiros convênios da PBH era permeado por um Estado que se utilizava do discurso da participação da sociedade civil, mas, na verdade, buscava repassar para a sociedade sua obrigação. Na ânsia de ter suas reivindicações atendidas, os movimentos sociais acabavam por assumir atribuições que deveriam ser realizadas pelo próprio governo. Assim, no período de 1985 a 1988, ampliaram-se o número de creches conveniadas com a PBH de 35 para 63, todas elas associadas ao Movimento de Luta Pró-creches (VEIGA, 2001; FERREIRA, 2002).

Quanto ao atendimento para pré-escolas na Rede Municipal de Educação, Vieira (1998) e Dalben (2002) apontam que ocorreu em Belo Horizonte um crescimento mais significativo de vagas em

³⁴ Para maiores informações sobre os convênios estabelecidos pela PBH, ver Veiga (2001) e Silva (2002).

dois períodos: o primeiro, de 1984 a 1986; e o segundo, de 1989 a 1996. A hipótese apresentada pelas autoras é de que o primeiro período de crescimento (1984-1986) ocorreu como desdobramento da implantação das classes pré-vinculadas ao MOBREAL, pelo Programa Nacional de Educação Pré-Escolar no ano de 1982. Já o segundo momento (1989 a 1996) ocorreu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que atribui aos municípios a responsabilidade com a primeira etapa da educação básica, ou seja, a educação infantil (Art. 209, § 2º), e também com a promulgação da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte - LOMBH, que determinou o atendimento obrigatório e gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, em horário integral (Art. 157, § 1, Inciso II, 1991).

Para Vieira (1998), o aumento das vagas na pré-escola sugere um esforço de resposta do município às novas atribuições determinadas pelo contexto jurídico. Em ambos os períodos, nota-se a criação de Jardins Municipais, aumentando o atendimento pré-escolar (quatro a seis anos), mas não o de creches (zero a três anos).

Nos anos noventa, na gestão do prefeito Eduardo Azeredo (1990-1992), a prefeitura passa por uma reestruturação interna, que culmina com a criação, em 1992, da Secretaria de Desenvolvimento Social, específica para tratar das questões sociais, entre elas a política de atendimento mediante creches (FERREIRA, 2002; SILVA, 2002). A nova Secretaria estabelece que as creches passem a ser conveniadas diretamente com a Prefeitura. No período anterior, ficou acordado que as creches conveniadas seriam aquelas associadas ao movimento de luta pró-creche, requisito dispensado a partir de 1992. A “abertura” para se estabelecer os convênios com outras creches não filiadas ao MLPC parece ser resultado de pressões advindas de parlamentares desejosos de manterem sua base eleitoral. (DALBEN, 2002)

Ferreira (2002) afirma que, anteriormente ao governo Patrus Ananias (1993 - 1996), os critérios para a política de convênio não estavam claramente definidos. A partir dessa gestão, mudanças significativas começam a ocorrer na política de educação infantil com as creches conveniadas. A prefeitura de Belo Horizonte buscou equalizar o padrão de qualidade que existia nas pré-escolas municipais, igualando o atendimento das creches conveniadas com o já usufruído nas pré-escolas.

Para tanto, tomou algumas medidas, dentre elas, a realização de um diagnóstico das creches³⁵. Esse documento apontou o estado crítico em que se encontravam as instituições de educação infantil, indicando, entre outros aspectos, os espaços inadequados e precários e a falta de qualificação para o trabalho das educadoras (DALBEN, 2002; FERREIRA, 2002; SILVA, 2002). Como resposta, algumas ações e projetos foram realizados pela prefeitura, como:

- Construção coletiva dos critérios para realização dos convênios entre a PBH e as instituições filantrópicas de educação infantil.
- Incorporação das creches conveniadas à Secretaria Municipal de Educação. Processo concluído com a promulgação da Resolução 01/2000, que incorpora todas as instituições de educação infantil ao Sistema Municipal de Educação.
- Política de formação e qualificação do quadro de profissionais que atuam na rede conveniada de educação infantil, com a elaboração e implementação de projetos como o “Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte”, desenvolvido no período de 1995 a 1997. O projeto atendeu em um “Curso regular para qualificação profissional (Nível Fundamental) do educador infantil de creche/similar integrado a um curso supletivo de ensino fundamental.” (FERREIRA, 2002; SILVA, 2002).
- Supervisão das instituições conveniadas realizada pelos Centros de Educação Infantil (CEI), criados em 1996.
- Parcerias com instituições universitárias (GAME/FaE/UFMG) para análise e avaliação das políticas de Educação infantil (DALBEN, 2002).

Para Brandão (2001), essas ações evidenciam a preocupação do governo municipal em melhorar a qualidade de serviços prestados à criança. No entanto, ressalta-se que, no período estudado (1996-2002) pela autora, persistia, em Belo Horizonte, um *déficit* de mais ou menos cem mil vagas e o maior número de crianças atendidas encontrava-se nas creches conveniadas. Esse diagnóstico foi também encontrado por Silva (2002) e Dalben (2002) em suas pesquisas sobre a educação infantil no município de Belo Horizonte.

³⁵ BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social; Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. O Diagnóstico das creches conveniadas com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Belo Horizonte. Belo Horizonte, setembro, 1993.

Diversos autores³⁶ informam a ausência de creches públicas e poucas vagas na pré-escola na RME de Belo Horizonte até o ano de 2002. Dados do Censo escolar divulgados pelo INEP/MEC reafirmam o fato, conforme indica o GRAF. 5:

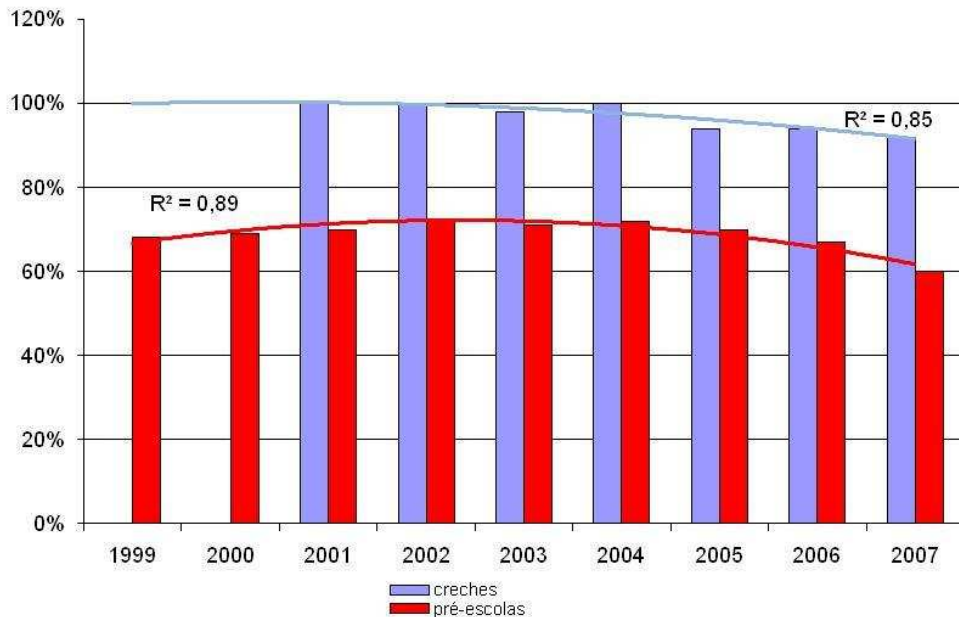


GRÁFICO 5: Evolução percentual da participação do setor privado no total da matrícula inicial na pré-escola e em creches no total das matrículas. Belo Horizonte – Minas Gerais
Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC

Até o ano 2000, o censo escolar não coletava informações sobre a matrícula em creches na rede privada. Em 2001, quando a rede privada passa a fazer parte do sistema de ensino do município de Belo Horizonte, os números apontam 100% de matrículas iniciais nas creches pelo setor privado até 2004, quando o Programa Primeira Escola passa a vigorar. A partir desse período, observa-se um pequeno recuo da participação da matrícula no setor privado (GRAF. 5), espaço então ocupado pelo setor público.

Quanto à pré-escola, observa-se, no GRAF. 5, o crescimento do número de matrículas iniciais na rede privada até o ano de 2002, que se mantém estável até 2004, quando cai em aproximadamente 11 pontos percentuais até o ano de 2007.

³⁶ (BRANDÃO, 2001; DALBEN, 2002; FARIA FILHO & DIAS, 1993; FERREIRA, 2002; SILVA, 2002; VEIGA, 2001; VIEIRA, 1998)

Em um quadro geral, o que se observava na política de educação infantil, em Belo Horizonte, era a expressiva participação do setor privado no atendimento em pré-escolas e a predominância absoluta nas creches. Isso começa a mudar a partir da implantação do Programa Primeira Escola no ano de 2004, quando ocorreu uma inflexão na política de educação infantil do município, que passa a ofertar educação e cuidados para as crianças na faixa etária de zero a cinco anos, podendo ser observada na curva de atendimento do setor privado (GRAF. 5). Assim, o atendimento público municipal às crianças de quatro meses³⁷ a três anos, que era realizado somente por meio de creches conveniadas, passa a ter uma rede própria.

É claro que essa mudança não foi resultado somente da boa vontade dos gestores de plantão, mas fruto de uma longa luta social que buscou efetivar na prática um direito constitucional e que trouxe uma nova diretriz para a política de educação infantil concretizada com o Programa Primeira Escola, daí sua importância. Apesar de que não se deve ignorar o fato de que, em 2008, a rede privada ainda detinha 71% das matrículas em creche e pré-escola³⁸. Porém, a meta do Programa é ampliar as vagas na rede municipal de educação infantil, atingindo a universalização do acesso das crianças do município à escola, assim como já ocorre no ensino fundamental³⁹.

2.2.2 O Programa Primeira Escola: a construção de uma nova realidade para a educação infantil na rede pública de Belo Horizonte

O século XXI trouxe mudanças significativas no cenário até então traçado para a Educação Infantil em Belo Horizonte. Em 2002, o governo municipal firmou um compromisso com a população belo-horizontina de expandir a rede municipal pública de educação infantil (BELO

³⁷ Na Unidade Municipal Carlos Prates, as crianças da ASMARE podem ser matriculadas com dias de nascidas. Exceção aberta devido à necessidade das mães e das crianças.

³⁸ Dados preliminares do Censo Escolar 2008/INEP/MEC.

³⁹ O número ainda está longe de cumprir as metas mencionadas pelo Prefeito Fernando Pimentel (2001 a 2004) que tem por objetivo: "... chegar a 160 escolas de Educação Infantil em Belo Horizonte, para atender todas as nossas crianças carentes" (Diário Oficial do Município, Ano IX, nº 1994, 12 de novembro de 2003, pág. 23). Essa meta foi reafirmada no Diário Oficial do Município, Ano XIV, nº 3178, 27 de setembro de 2008. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=984063>. Acessado em 02 de janeiro de 2008.

HORIZONTE, 2002). No ano seguinte, em 2003, foi sancionada a Lei municipal nº 8679, que criou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e o cargo de Educador Infantil. Em um primeiro momento, foram criadas nove UMEI, uma em cada regional⁴⁰, o que possibilitou a matrícula de mais de 2600 crianças na Rede Municipal de Educação⁴¹, em 2004, além das 4.818 na faixa etária de três a cinco anos e oito meses, já matriculadas em horário parcial.

No momento da sanção da Lei nº 8679, divulgou-se como meta a criação de 25 Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte, objetivo conquistado durante o ano de 2006. A GEREDs/SMED publicou um Quadro Síntese com o Levantamento do atendimento da Educação Infantil na RME/BH, em setembro de 2006, no qual se registra a existência de 29 Unidades. Dados atualizados em setembro de 2008 apontam 40 Unidades Municipais de Educação infantil⁴², indicando que os resultados mais imediatos do Programa de Educação Infantil foram atingidos em curto prazo.

Verifica-se que, em três anos de vigência do Programa Primeira Escola, de agosto de 2004 a setembro de 2007, o atendimento às crianças na rede pública do município de Belo Horizonte aumentou consideravelmente (TAB. 3):

TABELA 3
Evolução do atendimento em Educação Infantil nas creches conveniadas e Rede Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais

<i>Número de matrículas</i>	2000 ¹	2001 ¹	2002 ¹	2003 ¹	2004 ³	2005 ³	2006 ³	2007 ³
RME	4.818	5.493	6.167	8.466	7.749	11.774	13.048	14.803
Creches Conveniadas	18.974 ²	13.765 ²	...	...	20.104	20.225	20.724	21.093

Fonte 1: Censo Escolar/INEP/MEC

Fonte 2: Ferreira (2002)

Fonte 3: site www.pbh.gov.br acessado em 31 de dezembro de 2008

Se a rede conveniada cresceu 11% de 2000 a 2007, o que aponta para o fato de que a Prefeitura de Belo Horizonte ainda disponibiliza recursos públicos para o setor privado, a rede municipal de

⁴⁰ Belo Horizonte está dividida em nove regionais (regiões) para fins administrativos. São elas: Barreiro, Centro-Sul, Nordeste, Noroeste, Leste, Norte, Oeste, Venda Nova, Pampulha. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Belo_Horizonte. Acessado em 11 de junho de 2007.

⁴¹ Conjunto de escolas públicas financiadas pelo município.

⁴² Diário Oficial do Município, Ano XIV, nº 3178, 27 de setembro de 2008. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=984063>. Acessado em 02 de janeiro de 2008.

Educação Infantil apresentou um crescimento aproximado de 207%, considerados o total de alunos matriculados de zero a cinco anos e oito meses. Essas vagas se encontram distribuídas nos seguintes estabelecimentos: Escolas Municipais de Ensino Fundamental com Turmas de Educação Infantil; Escolas Municipais de Educação Infantil; Unidades Municipais de Educação Infantil e Escola Municipal de Tempo Integral (Secretaria Municipal de Educação/Gerências Regionais de Educação). Observa-se que a Rede Municipal de Educação Infantil hoje é constituída por diversas instituições públicas, dentre elas, a primeira escola em tempo integral de Belo Horizonte. Os dados apresentados na TABELA 4 são coerentes com os resultados do Censo da Educação produzido pelo INEP/MEC:

TABELA 4
Matrículas Iniciais na Rede Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais

<i>Rede municipal</i>	<i>Educação infantil</i>	
<i>Ano</i>	Creche	Pré-escola
2000	...	4.818
2001	0	5.493
2002	0	6.167
2003	387	8.079
2004	0	7.749
2005	900	10.874
2006	1.045	11.351
2007	1.371	12.113
2008*	1.623	13190

Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC

*Dados preliminares

A primeira informação que se pode coletar desses dados é de que há um maior número de crianças na pré-escola em relação à creche. A constatação, todavia, não é contraditória com os objetivos estabelecidos pela SMED/PBH, que destaca ser a prioridade do Programa⁴³ a ampliação das vagas para as crianças de três a cinco anos e oito meses de idade e, posteriormente, para as crianças de zero a três anos (BELO HORIZONTE, 2005a). A tabela também demonstra que o número de matrículas em creche no intervalo de 2005 a 2008, ou seja, três anos, cresceu aproximadamente 80%. Já na pré-escola, o índice de crescimento chegou a 174% em oito anos

⁴³ A meta está em consonância com o Plano Nacional de Educação LEI nº 10.172/2001.

(2000/2008). Embora expressivo o aumento do número de atendimento em Belo Horizonte, este ainda não atende às necessidades apontadas no último censo promovido pelo IBGE em 2000⁴⁴.

TABELA 5
População de zero a seis anos em Belo Horizonte – Minas Gerais - 2000

<i>Faixa etária</i>	<i>População</i>
0-3 anos	143.065
4-6 anos	107.291
Total	250.356

Fonte: IBGE Censo 2000 com divisão territorial 2001

Considerando a população total recenseada no ano de 2000, de 143.065 crianças na faixa etária de zero a três anos e 107.291 de quatro a seis anos, estavam matriculadas na educação infantil, em Belo Horizonte, no ano de 2008, aproximadamente 14% e 39% respectivamente, assim distribuídas: 1% (creche) e 12% (pré-escola) na rede pública municipal e 3% (pré-escola) na rede estadual, enquanto a rede privada abarcava mais ou menos 13% (creche) e 24% (pré-escola).

Vê-se assim que o percentual, se considerado também a rede privada, está longe do previsto como meta que deveria ser atingida pelos municípios em 2005 (30% e 60% respectivamente), de acordo com o Plano Nacional de Educação. Todavia, ressalta-se que se for analisado somente o atendimento público (1% na creche e 15% na pré-escola) o índice fica ainda mais defasado em relação à meta estabelecida pelo PNE.

⁴⁴ Primeiro Censo a coletar dados sobre a Educação Infantil sobre as crianças a partir de zero ano de idade. (FERREIRA, 2002)

2.2.3 Caracterização e relevância social do Programa Primeira Escola

O Programa Primeira Escola - PPE⁴⁵, segundo a Gerente de Coordenação da Educação Infantil da SMED/PBH, trouxe duas inovações significativas na educação infantil da RME: a primeira, a construção de um espaço específico para a primeira etapa da Educação Básica, as Unidades Municipais de Educação Infantil; e a segunda, a criação do cargo de educador infantil (LEI nº 8679). As duas inovações possibilitaram à PBH cumprir o objetivo de ampliar o número de vagas públicas na RME para as crianças de três a cinco anos e oito meses e o atendimento público à faixa etária de quatro meses a dois anos e oito meses. (Entrevista concedida no dia 21/12/2006 no EI/SMED/PBH).

Outra característica do PPE é a qualidade dos equipamentos públicos, ou seja, das Unidades Municipais de Educação Infantil. A Secretaria Municipal de Educação afirma que houve uma preocupação com a estrutura física das UMEI, que obedeceram às normas estabelecidas pela Resolução 01/2000 do Conselho Municipal de Educação. Elas foram planejadas com arquitetura arrojada e adaptada às necessidades das crianças, possibilitando o desenvolvimento psicológico e físico dos alunos (BELO HORIZONTE, 2005a).

Os espaços das Unidades foram pensados considerando as necessidades e o conforto das crianças, numa linguagem arquitetônica lúdica e alegre das construções, o que, segundo Amorim e Da Matta (2005), contribui para o desenvolvimento saudável e para um melhor rendimento escolar do público infantil. Por exemplo, no que se refere ao mobiliário e equipamentos sanitários, preocupou-se com a estatura e os movimentos dos alunos, além de segurança e conforto, já que foram colocados pisos vinílicos que amortecem quedas e possuem comodidade térmica.

A construção das UMEI possibilitou ainda oferecer um ambiente que fornecesse à criança segurança, conforto e atenção, cumprindo as funções de promover a identidade pessoal,

⁴⁵ A Gerente de Coordenação da EI/SMED/PBH afirma que não há um projeto escrito do Programa Primeira Escola com metas e objetivos preestabelecidos. O Programa, segundo ela, foi um aperfeiçoamento do que já existia construído na RME para a educação infantil. (Entrevista concedida à pesquisadora no dia 21/12/2006 no EI/SMED/PBH).

desenvolver as competências, oportunidades de crescimento, o movimento corporal, o contato social e a privacidade. Tudo isso dentro de uma proposta pedagógica que aponta como indissociáveis as ações de cuidado e educação na prática cotidiana. Para Freitas, “O impacto deste atendimento para esta população traz a certeza de que este Programa tem propiciado uma vida mais saudável, tranqüila e feliz para as crianças de nossa cidade” (ANEXO A).

Cabe ressaltar ainda que as construções das UMEI não ocorreram de forma aleatória. O objetivo era o de atender a todas as regionais, principalmente os locais de extrema vulnerabilidade social. Esse pode ser considerado o primeiro ponto de relevância social do Programa Primeira Escola (BELO HORIZONTE, 2002).

Em Belo Horizonte, até 2001, existia uma irregularidade na distribuição espacial do atendimento público municipal e da rede conveniada, que não coincidia com as áreas de maior pobreza, o que caracterizava um grave quadro de exclusão social que deveria ser, segundo Ferreira (2002), revertido urgentemente. Superar as desigualdades na distribuição regional dos serviços e estimular o atendimento aos setores da população cujo acesso aos serviços seja mais precário é um dever do poder público (FARIA ET AL, 1999).

Ao analisar estudos como o de Monteiro (2004), percebe-se a importância dessa característica do Programa Primeira Escola. Este estudo foi realizado nos aglomerados das cidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, e apresenta dados alarmantes referentes às áreas de extrema vulnerabilidade social em Belo Horizonte. Para o autor, nas “... áreas de favela (em BH) permanecem altos os riscos de crianças morrerem prematuramente, com uma probabilidade de 48/1000 de morrer antes dos cinco anos”. Assim, a população moradora de áreas vulneráveis de BH está submetida ao dobro de riscos de mortalidade prematura para as crianças até os cinco anos, comparadas com outras áreas de risco, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Outro fator que deve ser destacado refere-se aos dados já apresentados nos quais constam que no Brasil a população com renda até ½ salário mínimo são os que menos possuem acesso aos serviços das instituições de educação infantil (BECKER, 2008; UNESCO; 2004). É esse o

público prioritário do PPE, ou seja, as crianças em situação de vulnerabilidade social⁴⁶. Pesquisa realizada de novembro de 1998 a março de 1999, pelo Centro de Desenvolvimento Planejamento Regional – CEDEPLAR (UFMG, 1999) detectou que as crianças que frequentavam creches/pré-escolas em Belo Horizonte eram essencialmente do estrato socioeconômico alto, brancas e de famílias que acreditam ser a instituição educacional o melhor lugar para se formar uma criança (FERREIRA, 2002; DALBEN, 2002).

O PPE buscou assim intervir no abismo derivado dos desequilíbrios entre a lógica da acumulação capitalista e a busca da equidade social. A pesquisa realizada pelo Laboratório de pesquisas em comunicação política e opinião pública - Doxa⁴⁷ comprovou que a renda mensal das famílias atendidas pelo Programa é de até dois salários mínimos, sendo que apenas 22% das mães e 34% dos pais trabalham com carteira assinada.

Para Veiga et al (1997), esse é o papel institucional do Estado, o de promover e garantir direitos (civis, políticos e sociais) e desenvolver políticas que tenham como foco a redução da pobreza e da desigualdade social.

Mas por que essa intervenção seria necessária? O cenário de miséria e exclusão que constitui a realidade de centenas de milhares de famílias no país é um limite intransponível para qualquer programa social voltado para segmentos de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Isso porque se não são atacadas as causas das situações de risco e fornecidas as condições objetivas mínimas para a vigência de direitos sociais básicos, o trabalho realizado no âmbito dos programas para a infância tende a ser infundável, sem que se possa chegar ao desligamento do público atendido dos programas sociais e aquisição de resultados sustentáveis. Logo, sem a existência de um patamar mínimo de direitos sociais garantidos e implantados, a eficácia se encontra de antemão comprometida (FARIA, COSTA E CARNEIRO, 1999).

⁴⁶ Somente as crianças Portadoras de Necessidades Especiais e sob medida de proteção judicial possuem prioridade frente às que se encontram em situação de vulnerabilidade social (BELO HORIZONTE, 2004).

⁴⁷ Pesquisa Quantitativa Avaliação do Funcionamento das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (BELO HORIZONTE, 2005c).

Nota-se, afinal, a relevância de uma política social pública através do Programa Primeira Escola que busca efetivar um direito social: a educação para as crianças na faixa etária de zero a cinco anos e oito meses. Em segundo lugar, busca equalizar esse atendimento em todas as regiões da cidade e principalmente nas áreas de maior vulnerabilidade social, ou seja, os aglomerados de BH, onde os direitos sociais, políticos e civis são altamente violados pelas condições sociais vigentes. Assim, o Programa Primeira Escola visa garantir um direito social para essas crianças, mas também possibilita ações futuras de outros programas sociais nessa área com maior grau de efetividade.

2.3 Por que avaliar os impactos do Programa Primeira Escola

Como afirma Arretche (1999), mediante a avaliação de políticas públicas, pode-se atribuir uma relação de causalidade entre um programa X e um resultado Y. Entre uma determinada modalidade de política pública e o sucesso ou fracasso na realização de seus propósitos, ou ainda entre esta política e um dado resultado ou impacto sobre a situação social prévia à sua implementação.

A pesquisa realizada buscou desenvolver a avaliação de um programa governamental na área social, que é a educação, enfatizando a efetividade do mesmo, pois se compreende que a avaliação de impacto é portadora de uma centralidade indiscutível. Todos os outros aspectos da avaliação são interessantes e úteis para uma pesquisa avaliativa, mas sempre o são em função última dos resultados (AGUILLAR & ANDER-EGG, 1994).

Conforme mencionado no capítulo 1 – A primeira infância e o direito ao cuidado e a educação, o Programa Primeira Escola, implantado em 2004, mudou a política até então adotada para a educação infantil no município de Belo Horizonte, ofertando vagas em instituições do município para as crianças de zero a três anos e aumentando o número para as de quatro anos a cinco anos e oito meses. Dentre seus objetivos está o de priorizar o atendimento à população mais vulnerável,

abrindo estabelecimentos públicos nas regiões de BH onde a vulnerabilidade social é mais elevada.

Mas será que o Programa Primeira Escola conseguiu alcançar o impacto desejado (CANO, 2004; AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994)? A meta prevista de construção de 25 Unidades Municipais de Educação Infantil foi alcançada (BELO HORIZONTE, 2008), mas a universalização do atendimento ainda não⁴⁸. Outra questão a se responder é quais os efeitos do PPE sobre o público alvo? Ocorreram mudanças efetivas na realidade social dessa população sobre a qual o programa interveio (DRAIBE, 2001)? Quanto e como mudou a situação inicial da população-alvo do programa?

Além da busca das respostas levantadas, a avaliação de impacto do Programa Primeira Escola deseja possibilitar aos formuladores do mesmo verificar o êxito ou fracasso dele sobre uma população específica (População em situação de extrema vulnerabilidade social, constituída por famílias de catadores de papel associados à ASMARE). Já que um dos objetivos da avaliação é fornecer aos gestores informações para tomada de decisões que melhorem a prática e os procedimentos empregados, contribuindo para melhorar a qualidade da educação infantil em Belo Horizonte (BRASIL, 2001), como também para que programas semelhantes tirem lições proveitosas (AGUILLAR & ANDER-EGG, 1994).

Por fim, deseja-se contribuir para o desenvolvimento do conhecimento teórico-metodológico na área da avaliação de políticas públicas em educação, pelo fato de esta pesquisa ter enfrentado o desafio de se inspirar na metodologia de triangulação de métodos (MINAYO, 2005), uma técnica de pesquisa nova na área. Acredita-se que se tornou uma fonte de informações relevantes para o uso dessa metodologia por outros pesquisadores.

⁴⁸Diário Oficial do Município, Ano XIV, nº 3178, 27 de setembro de 2008. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=984063>. Acessado em 02 de janeiro de 2008.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS PRIMEIROS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo descreve o caminho percorrido nesta pesquisa, ou seja, o seu processo metodológico de investigação avaliativa. Expõe como ocorreu a delimitação do campo de investigação, explicitando os critérios que levaram à opção pela Unidade Municipal de Educação Infantil – Carlos Prates Danielle Mitterrand. Levanta também aspectos da história dessa instituição, apresentando sua estrutura física e organização funcional. Em seguida, apresenta o perfil das famílias dos primeiros alunos dessa unidade, destacando aspectos como a moradia, o grupo familiar, a renda, o acesso a bens culturais, a saúde e a frequência com base na Ficha Individual da Criança - Educação Infantil. Esses procedimentos permitiram estabelecer as categorias de análise para a pesquisa bem como a construção do roteiro de entrevistas.

3.1 Critérios para a escolha da UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand

O Programa Primeira Escola da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte tem por objetivo atender à população em situação de vulnerabilidade social (BELO HORIZONTE, 2003a; BELO HORIZONTE, 2004a; BELO HORIZONTE, 2006). Por essa razão, a escolha da Unidade Municipal de Educação (UMEI) na qual foi realizado o trabalho de campo dessa pesquisa foi precedida de estudos sobre o Mapa da Exclusão Social em Belo Horizonte⁴⁹. Esse Mapa tomou como base a classificação das Unidades de Planejamento⁵⁰ pelo Índice de Vulnerabilidade

⁴⁹Esse mapa mostra retratos, expressos em vasta cartografia temática, através de índices, dados brutos e taxas, e apresenta em abordagem multidimensional: direitos sociais, questões materiais e características demográficas. A pesquisa abrangeu também a questão do acesso à proteção social, através do dimensionamento dos serviços de Assistência Social na cidade. (NAHAS, 2001). O entendimento de exclusão é apresentado no Mapa como “um processo que impossibilita parte da população de partilhar dos bens e recursos oferecidos pela sociedade, conduzindo à privação, ao abandono e à expulsão desta população dos espaços sociais” (BELO HORIZONTE, 2000a: 5).

⁵⁰As Unidades de Planejamento são regiões intra-urbanas com certa homogeneidade interna determinada por aspectos como adensamento populacional; padrão construtivo das moradias; tipo de ocupação predominante e os limites geográficos devem coincidir com regiões administrativas municipais (NAHAS, 2001). Em Belo Horizonte, existem 81 UP definidas pela SMPL/PBH e constam do Plano Diretor do Município de 1996.

Social⁵¹ utilizado para verificar o acesso da população a cinco “dimensões de cidadania”⁵² (ambiental, cultural, econômica, jurídica e segurança de sobrevivência), consideradas como essenciais para se alcançar a cidadania. (BELO HORIZONTE, 2000a). Ao final do processo de mapeamento, este estudo identificou onde reside a população mais vulnerável da cidade.

Após o estudo deste mapa e considerando que a pesquisa foca o impacto de um equipamento público de educação infantil em famílias em situação de vulnerabilidade social, partiu-se então para a realização da escolha da UMEI a ser investigada. O primeiro passo foi o levantamento dos endereços de todas as Unidades Municipais de Educação Infantil e as respectivas Unidades de Planejamento das quais fazem parte, com a classificação dessas Unidades, de acordo com o Índice de Vulnerabilidade Social, conforme QUADRO 2 abaixo.

⁵¹ As áreas em situação de Vulnerabilidade Social são definidas pelo Mapa de Exclusão Social de Belo Horizonte (1990), por meio do Índice de Vulnerabilidade Social. Este visa determinar o quanto a população de cada Unidade de Planejamento está vulnerável à exclusão do conjunto das Dimensões de Cidadania (Ambiental, Cultural, Jurídica e Segurança e Sobrevivência), sendo que a exclusão de cada dimensão é determinada pelos índices parciais. Quanto maior o IVS menor o acesso da população da Unidade de Planejamento às dimensões da cidadania.

⁵² As dimensões são compostas por: Dimensão Ambiental: acesso a uma moradia com qualidade, do ponto de vista da densidade do domicílio, da qualidade da edificação e da infra-estrutura urbana disponível; Dimensão Cultural, acesso à educação formal que permita inserção em processos políticos, sociais e econômicos de caráter mais globais; Dimensão Econômica, acesso à ocupação, preferencialmente formal, e a um nível de renda; Dimensão Jurídica, acesso à assistência jurídica de qualidade, aqui considerada como sendo a assistência privada; Dimensão de Segurança de Sobrevivência, acesso a serviços de saúde, garantia de segurança alimentar e acesso aos benefícios da previdência social. (BELO HORIZONTE, 2000a, p. 7).

QUADRO 2
Classificação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI
de acordo com o Índice de Vulnerabilidade Social das localidades em que se situam em
Belo Horizonte - 2006.

NOME DA UNIDADE	Nº ALUNOS	ÍNDICE	CLASSIFICAÇÃO	REGIONAL
UMEI VILA SANTA RITA (Morro Papagaio)*	133	0,79	IVS I	CS
UMEI GRANJA DE FREITAS	247	0,77	IVS I	L
UMEI CAETANO FURQUIM (Taquaril)	234	0,77	IVS I	L
UMEI PADRE TARCÍSIO (Vila Marçola)	238	0,76	IVS I	CS
UMEI SANTA ISABEL (Cafezal)	105	0,76	IVS I	CS
UMEI PILAR DOS OLHOS D'ÁGUA	156	0,72	IVS I	B
UMEI JARDIM VITÓRIA	254	0,7	IVS I	NE
UMEI COQUEIRO VERDE	119	0,7	IVS I	NE
UMEI PÉRSIO PEREIRA PINTO	120	0,7	IVS I	NE
UMEI VILA ANTENA	151	0,67	IVS I	NO
UMEI VILA SÃO VICENTE (Vila São José)	145	0,67	IVS I	NO
UMEI VILA SENHOR DOS PASSOS**	95	0,67	IVS I	NO
UMEI PARAÚNA	267	0,67	IVS I	VN
UMEI VALE JATOBÁ IV	190	0,64	IVS I	B
UMEI JULIANA	255	0,64	IVS I	N
UMEI MARIQUINHAS	202	0,64	IVS I	N
UMEI DO BAIRRO SÃO GRABRIEL	267	0,62	IVS II	NE
UMEI CAVALINHO DE PAU	203	0,62	IVS II	NE
UMEI CÉU AZUL	125	0,59	IVS II	VN
UMEI AARÃO REIS	260	0,57	IVS II	N
UMEI JARDIM LEBLON	62	0,57	IVS II	VN
UMEI VILA APOLÔNIA	142	0,57	IVS II	VN
UMEI GAMELEIRA	241	0,56	IVS II	O
UMEI CARDOSO	246	0,52	IVS II	B
UMEI CAC HAVAÍ	152	0,49	IVS III	O
UMEI CASTELO	257	0,49	IVS III	P
UMEI VILA SANTA MARIA	269	0,48	IVS III	NO
CACHOEIRINHA	134	0,47	IVS III	NE
UMEI CARLOS PRATES (ASMARE SIGLA SEM TRADUÇÃO)*	76	0,34	IVS IV	NO

Fonte: Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2000a)

* Atendimento em horário integral a todos os alunos.

** Unidade faz parte do BH cidadania e funciona em horário integral a todos os alunos.

Maior valor do IVS => menor inclusão

Menor valor do IVS => maior inclusão

Classificação das Unidades de Planejamento: até 0,28; 0,28 a 0,4; 0,4 a 0,5; 0,5 a 0,63; acima de 0,63

Realizado o procedimento de localizações das 30 Unidades Municipais de Educação Infantil, constatou-se que 16 se encontram em Unidades de Planejamento com Índices de Vulnerabilidade Social na classe I, ou seja, altos IVS (acima de 0,64). Considerando que o prazo de dois anos para realização do mestrado inviabiliza a pesquisa em todas as 16 UMEI encontradas, outros critérios

precisavam ser considerados, sendo esses levantados a partir de uma entrevista com a Gerente de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

De acordo com a Gerente, na RME⁵³, o atendimento em horário integral é destinado às crianças de zero a três anos, no entanto, devido à situação de vulnerabilidade das famílias atendidas, três UMEI passaram a disponibilizar esse horário a todas as crianças da Unidade. Elas são a UMEI Vila Santa Rita (Morro do Papagaio), a UMEI Vila Senhor dos Passos (Pedreira Prado Lopes) e a UMEI Carlos Prates (ASMARE).

Esta última ainda possui outras duas especificidades. A primeira relacionada ao seu público, que em um diagnóstico realizado pela Secretaria Municipal de Educação – SMED apontou ser o mais vulnerável. Este é constituído prioritariamente pelos filhos dos catadores de papel associados à Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável -ASMARE⁵⁴. Já a segunda refere-se ao seu horário de funcionamento que é de 07h00min às 22h00min, pois a instituição adaptou o atendimento à necessidade das famílias catadoras. Optou-se, então, por realizar o trabalho de campo nesta UMEI, ou seja, UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand.

Essa UMEI, apesar de não estar em uma Unidade de Planejamento com alto IVS (acima de 0,64), atende a crianças que moram em regiões da cidade que possuem esse índice. Destaca-se, sobretudo, a situação de ser esse público o mais vulnerável detectado pelo diagnóstico da SMED/PBH. Já a categoria profissional da maioria dos pais dessa Unidade, catadores de papel, possibilitou determinar variáveis de análise em comum, que serão explicitadas na seção três.

Em resumo, os critérios estabelecidos para a escolha da UMEI foram: Índice de Vulnerabilidade Social, atendimento em horário integral a todos os alunos da UMEI e em horário especial

⁵³ Informação obtida em entrevista realizada com a Gerente de Coordenação da Educação Infantil da SMED/PBH, no dia 21 de dezembro de 2006.

⁵⁴ A Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável – ASMARE foi fundada oficialmente em 1º de maio de 1990 por catadores de papel da região central da cidade com auxílio da Pastoral de Rua e de alguns movimentos sociais. Ganhou maior dimensão a partir de 1993, quando tomou posse da Prefeitura da cidade uma coligação liderada pelo Partido dos Trabalhadores denominada de “Frente BH Popular”. Atualmente os catadores de papel são vistos como profissionais e respeitados no desempenho de suas funções (JACOBI & TEIXEIRA, 1997).

(22h00min) para os alunos filhos dos associados à ASMARE; público atendido caracterizado como o mais vulnerável da Rede Municipal de Educação, na educação infantil e a categoria profissional da maioria dos pais ou responsáveis.

3.1.1 A UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand: a construção de um Direito

A UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand, inaugurada em agosto de 2004, é resultado da luta da ASMARE, desde 1994⁵⁵, quando essa Associação passou a reivindicar creche para os filhos dos catadores de papel que, não possuindo outro local para deixarem seus filhos, os levavam para os galpões de triagem. Nesse ano, a ASMARE conquistou uma verba do orçamento participativo para a abertura da creche, que na época chamaria “Construindo o Amanhã”. Quatro anos mais tarde, em 1998, a viúva de François Mitterrand, Danielle Mitterrand, veio ao Brasil e, em visita ao galpão da ASMARE, sensibilizou-se com a situação dos filhos dos catadores de papel que ali se encontravam e, por meio da Fundação France Libertés, fez uma doação de 37 mil reais para a concretização dos planos da construção da creche. Outra doação, de aproximadamente 27 mil reais, foi realizada pela empresa Mendes Júnior, para a aquisição de equipamentos e mobiliário. A prefeitura municipal de Belo Horizonte também contribuiu para a construção da creche, cedendo o espaço do Clube Tremendal no Carlos Prates (BELO HORIZONTE, 2005b).

A partir de 2001, a ASMARE passou a receber a colaboração técnica dos agentes da Pastoral de Rua, da Cáritas e técnicos das secretarias de Educação e Abastecimento da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, para montar um projeto político-pedagógico para o funcionamento da creche. Esse projeto propunha que a creche fosse organizada nos moldes de uma entidade filantrópica e se tornasse conveniada à prefeitura (ALTERTHUM, 2005). Como objetivo geral, o projeto previa o atendimento às crianças na primeira etapa da educação básica, contribuindo de modo integral para o seu desenvolvimento, contudo, ressaltava que o ensino deveria conciliar o respeito aos

⁵⁵ Cf. Alterthum, 2005.

valores de sua comunidade⁵⁶ (ANEXO B). A previsão para abertura da creche e início de atividades era o ano de 2002⁵⁷.

Esse processo de criação da creche não logrou êxito, de acordo com entrevista concedida pela professora Alterthum, a creche “Construindo o Amanhã” não conseguiu estabelecer convênio com a Prefeitura Municipal, apesar de por várias vezes tentar entrar com os papéis, mas sempre faltava algum documento. Entretanto, o maior dos entraves era de que a creche não possuía uma instituição mantenedora, pois a ASMARE, por falta de verbas, não podia exercer essa função. Assim, mesmo possuindo um prédio reformado e a maior parte dos utensílios, a creche não conseguiu funcionar (Entrevista concedida pela professora Alterthum à pesquisadora em 23/07/2008).

Alterthum afirma ainda que ocorreram duas seleções de educadores para trabalharem na creche. Na primeira, após seleção dos professores pela comissão que estava atuando para a construção da creche, o convênio não foi firmado. Já na ocasião do segundo processo seletivo, a prefeitura propôs aos catadores a municipalização da instituição. Isso ocorreu em agosto de 2004, assim a creche foi incluída no Programa Primeira Escola, tendo sido estabelecido entre PBH/SMED e ASMARE o atendimento prioritário para os filhos dos catadores de papel associados⁵⁸.

A demora da consolidação da creche que atenderia aos filhos dos associados à ASMARE pode ser confirmada nas entrevistas cedidas pelas mães das famílias aqui pesquisadas. De acordo com a mãe A⁵⁹, o projeto da creche iniciou-se no ano de 1994/1995, mas a ASMARE não conseguiu levá-lo adiante, entregando-o nas mãos da prefeitura. Essa data se aproxima dos argumentos apresentados pela mãe CC, que alega que a creche deveria ter iniciado suas atividades há dez anos. Na época, sua mãe tinha a pretensão de matricular seus irmãos mais novos. A política de

⁵⁶ Na fala da representante da ASMARE, Dona Geralda: “Queremos uma vida melhor para nossas crianças, de preferência longe da catação, que é trabalho muito duro; mas queremos que eles tenham orgulho de seus pais que são catadores. Queremos que eles passem aqui na frente e não desprezem essa história que construímos à custa de muita luta.” (ALTERTHUM, 2005:11)

⁵⁷ Informações obtidas no Projeto Creche ASMARE – 2002 (ANEXO B).

⁵⁸ Segundo a educadora PAC, este não foi um direito atendido sem lutas. Para as crianças nascidas fora do período de matrículas, recorreu-se à promotoria para que as vagas fossem garantidas (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/12/2008).

⁵⁹ As mães A, CC, AAA, CCC dos alunos A1, C2, A3 e C3, respectivamente, foram identificadas dessa forma para preservar a identidade delas e de seus filhos.

impasse estabelecida após a compra do terreno no qual seria construída a creche é ressaltada pela mãe AAA, que aponta como resultado ter conseguido atendimento para seu filho mais velho somente quando este estava com cinco anos. Por fim, a mãe CCC afirma que entre o boato da inauguração da creche para os associados e a verdadeira inauguração transcorreram nove anos, e a vaga que seria de seu sobrinho acabou ficando para seu filho. Isso comprova a dificuldade de um direito conquistado, como a creche, na Lei maior que é a Constituição Federal de 1988 (Cap. III, Seção I, Art. 208, Inciso IV), na Lei para a educação, LDBEN 9395/96 (Art. 4º, inciso IV), e na própria Lei Orgânica de Belo Horizonte (Art.157, § 1º, Inciso II) se concretizar na prática.

3.1.2 As características da UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand

Para a caracterização da UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand, foram utilizadas informações prestadas pelos seus profissionais sobre a organização da instituição, bem como observações no espaço da Unidade, o que possibilitou a descrição de sua estrutura física e de sua rotina. Baseou-se também nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte – LOMBH (LEI 0, de 21 de Março de 1990) e na Resolução do CME/BH 01/2000 para avaliar a qualidade do espaço físico da UMEI.

A UMEI Carlos Prates não possui um prédio especificamente planejado e construído para atendimento às crianças pequenas, como a maioria das outras Unidades do Programa Primeira Escola. O prédio foi doado pela PBH, conforme mencionado anteriormente, e adaptado para o funcionamento da Unidade. Trata-se de um espaço pequeno⁶⁰ para o seu fim e há poucas possibilidades de expansão, como para construir novas salas de aula, biblioteca, brinquedoteca, sala de repouso e um parquinho maior.

⁶⁰ O prédio é constituído de dois andares, sendo o segundo pavimento ocupado pelo Centro de Referência para Pessoas Portadoras de Deficiências CRE-PPD. Nele, há uma quadra e uma piscina que, quando não estão sendo utilizados pelo Centro (geralmente no período noturno), a UMEI os utiliza.

A falta de espaço físico tem obrigado a instituição a adaptar as turmas. Quando inaugurada, foi necessário agrupar em uma única turma crianças de três, quatro e cinco anos⁶¹. Naquele momento, a unidade contava com apenas quatro salas de aula para uma demanda de funcionamento de cinco turmas. Atualmente, o problema foi, em parte, solucionado com a adaptação e reforma de um espaço destinado a outro fim, em sala de aula.

Em relação à sala de descanso, também foi necessário improvisar. Todos os dias, as educadoras empurram as mesas nas salas de aula e estendem os colchonetes que os funcionários levam para a sala no momento de repouso das crianças. Os colchonetes ficam guardados na lavanderia⁶², que serve também como sala de café e mantém o armário dos funcionários.

Quanto à qualidade do espaço físico, registra-se que as salas de aulas são limpas, arejadas, iluminadas, equipadas com ventiladores e decoradas com motivos infantis. As salas das crianças maiores, de três a cinco anos, possuem mesa, cadeira e armário para a educadora; mesas, cadeiras e dois armários - um para colocar o material dos alunos e outro para colocar o vestuário dos mesmos. Além disso, possui uma pequena pia adaptada para o tamanho dos alunos, quadro e mural. Os banheiros dos alunos maiores (um para os meninos e outro para as meninas) são equipados para o banho⁶³. Já as salas destinadas às crianças até dois anos, possuem alguns aspectos que as diferenciam. O berçário é constituído de berços, tapetes, equipamento de som e armário. No mesmo recinto, encontra-se também o fraldário e o banheiro exclusivo e adaptado às necessidades dos bebês. A sala destinada às crianças de um até dois anos possui tapete, um armário para as crianças e uma mesa e cadeira para a educadora. Em 2009, terá um banheiro exclusivo.

Pontua-se que a UMEI possui ainda lavanderia, cozinha e refeitório. A lavanderia está equipada com máquina de lavar e secar, que são utilizados todos os dias para lavar e secar as roupas de

⁶¹ Entrevista concedida pela funcionária à pesquisadora em 13/11/2007.

⁶² Nas visitas realizadas a UMEI, pode-se observar que funcionários e educadoras fazem sua refeição junto com os alunos no refeitório.

⁶³ Todo o material de higiene utilizado pelos alunos é fornecido pela UMEI, exceto as fraldas descartáveis usadas pelos bebês. Fica a critério dos pais o envio ou não de material para a higiene, como também se os alunos maiores devem tomar banho na Unidade (Observação realizada no dia 13/11/2007).

cama e banho dos alunos⁶⁴. A cozinha é ampla, arejada, iluminada e com todos os equipamentos necessários⁶⁵ para o cozimento dos alimentos. Junto à cozinha está o refeitório, cujas mesas são adaptadas ao tamanho das crianças e há cadeiras especiais para a refeição dos bebês, como também quatro bebedouros, dois grandes e dois pequenos. Há ainda duas televisões de 29 polegadas, uma afixada na parede e outra móvel que é transportada por toda a escola. Nesse espaço, os alunos realizam cinco refeições (café da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e lanche à noite).

Quanto à qualidade da alimentação, o período de observação na escola revelou que há dias em que as crianças recebem no almoço arroz, feijão, verduras e carnes, mas também ocorrem dias em que é fornecido apenas arroz, feijão e omelete. No lanche das crianças, é bem recorrente o fornecimento de mingau e, à noite, biscoito e suco. Já em relação à ingestão de frutas, observou-se o consumo de apenas meia unidade, o que de acordo com a educadora não irá ocorrer, a partir do momento em que ela fizer parte do conselho de abastecimento da escola. A coordenadora questiona o porquê do fornecimento de meia fruta e de fubá (mingau) para as crianças (Entrevista concedida pela educadora à pesquisadora em 31/12/2008).

Para os momentos fora do espaço da sala de aula, as crianças têm acesso a um pequeno parquinho com brinquedos como: escorregadores, casinhas de plástico, velocípede, bicicleta. Destaca-se também uma quantidade considerável de brinquedos na unidade, inclusive de peças feitas pelas próprias educadoras com sucatas. A educadora da UMEI ressalta que não aceita brinquedos estragados, nem de péssima qualidade, pois “[...] não é por que trabalha com uma classe social pobre, vamos dizer assim, que eles têm que ter coisa pobre, ruim! Isso eu não admito! Eu quero do melhor...” (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/12/2008).

Registra-se que aos educadores é destinada uma única sala utilizada para quatro finalidades: secretaria, sala dos educadores, coordenação pedagógica, orientação de alunos e pais. Nessa sala, localiza-se também o banheiro dos adultos. Quanto ao mobiliário, destaca-se que existem nela

⁶⁴ Diariamente as roupas de banho e cama dos alunos são lavadas e passadas, por isso há a necessidade da máquina de secar (Entrevista concedida pela funcionária à pesquisadora em 13/11/2007).

⁶⁵ A cozinha possui dois *freezers* (um vertical e outro horizontal); um fogão industrial e outro comum; uma geladeira e armário embutido (Observação realizada no dia 31/10/2008).

três computadores, duas máquinas de *Xerox*, um *fax* e uma impressora. No ano de inauguração, a escola não possuía computadores e a instalação da *internet* na Unidade é recente.

Ao avaliar a estrutura física da UMEI Carlos Prates, tendo como referência a Resolução do CME/BH nº 01/2000 na Seção V⁶⁶ que delibera sobre os espaços, as instalações e os equipamentos das instituições de educação infantil, percebe-se que no geral a Unidade obedece à norma. O prédio da instituição garantiu, em sua reforma e adaptação, as condições de acessibilidade, segurança, salubridade e saneamento (Art. 13) necessárias para seu funcionamento.

Porém, observa-se que nem todas as recomendações feitas pela Resolução sobre o espaço físico da escola são atendidas. Apesar de conter uma estrutura básica que contempla ao que está disposto nos Incisos (II, III, IV, V, VI, VIII, IX, X) do Artigo 14, a Unidade não possui uma sala específica para os educadores, para serviço administrativo e de apoio (Inciso I). Nota-se ainda que entre os berços dos bebês não há um espaço de meio metro. (A cabeceira de um berço encosta-se a outro berço.). Outro fato observado é que a área externa não possui espaço suficiente para atividades físicas e de lazer, como está disposto no Art. 15, apesar de a mesma possuir um pequeno *play-ground*.

Acredita-se que todas as lacunas apontadas devem-se ao espaço reduzido que a escola possui. Esse problema será solucionado, quando o prédio ao lado, que já está em processo de desapropriação, for incorporado à UMEI, o que garantirá aos alunos um espaço considerável (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/12/2008).

Apesar de os transtornos até então sofridos pela falta de espaço, o local de construção da Unidade foi escolhido pelos próprios associados da ASMARE por estar próximo ao galpão da associação,

⁶⁶ De acordo com a LDBEN 9394/96, é um princípio da educação nacional a garantia do padrão de qualidade (Art. 3º, inciso IX), cabendo ao poder público avaliar essa qualidade (Art. 4º, inciso VIII) e aos sistemas de ensino determinar o parâmetro de atendimento (Art. 25º, parágrafo único). Já a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte reafirma a LDEBEN e dispõe que cabe ao município estabelecer normas de construção e reforma de logradouros e dos edifícios para o funcionamento de creches, buscando soluções arquitetônicas adequadas à faixa etária das crianças atendidas (Art. 159, inciso IV). Todavia, o prédio e o mobiliário escolar devem conformar-se aos princípios ergonômicos (Art. 163, § 5º).

o que facilita o deslocamento das famílias. Tanto que 7% dos responsáveis informaram na Ficha Individual da Criança⁶⁷ que o primeiro motivo que os levaram a matricular os seus filhos na escola foi a localização da mesma. Reafirma-se ainda que a localização da UMEI Carlos Prates está de acordo com o disposto no Art. 13 da Resolução CME/BH nº 01/2000.

Destaca-se, quanto à organização da UMEI, na época de sua inauguração, que trabalhavam na unidade 20 educadoras infantis, 17 possuíam nível superior e três o magistério, nesse período constavam nos diários 76 alunos matriculados. Atualmente, o quadro de docentes é constituído por 23 educadoras, sendo que uma coordenadora dobra⁶⁸ na mesma escola. Há também uma coordenadora geral e uma vice-diretora, ambas professoras municipais, e uma secretária. Quanto aos funcionários de manutenção, a UMEI possui dois porteiros, dois vigias, uma lactarista, uma cantineira e seis pessoas que trabalham nos serviços gerais. Esses funcionários são terceirizados e todos trabalham também aos sábados de 07h00min às 11h00min da manhã.

Já em relação ao quadro de horário dos educadores, a UMEI Carlos Prates possui uma especificidade, visto que seu horário de funcionamento é de 7 horas às 22 horas para atender aos filhos dos catadores de papel. Há quatro turnos na Unidade (07h00min às 11h30min/ 11h30min às 16h00min/ 13h00min às 17h30min/ 17h30min às 22h00min), nos quais se dividem os educadores (oito, cinco, oito e três, respectivamente), que atendem a 72 alunos. Observa-se que a relação educador/aluno obedece às normas estabelecidas pela SMED, que segue por sua vez os critérios estabelecidos pela Resolução do CME/BH Nº. 01/2000⁶⁹.

⁶⁷ A Ficha Individual da Criança – Educação Infantil é um documento com informações sociais, de saúde, culturais e pedagógicas. Deve ser preenchida quando toda criança entra na Rede Municipal de Educação e no decorrer de sua formação. Constitui um dos documentos a serem arquivados na escola. O objetivo dessa Ficha é fornecer informações básicas sobre a criança e sua família que orientem o educador quanto ao histórico de vida do aluno. (ANEXO C). A análise do conteúdo dessa ficha e dos procedimentos dela decorrentes encontra-se na próxima seção 3.2.

⁶⁸ Dobrar na Rede Municipal de Educação significa estender a jornada de trabalho.

⁶⁹ De acordo com a Resolução do CME/BH Nº. 01/2000 (BELO HORIZONTE, Nov. 2000), Relação aluno/professor-educador: crianças de zero a doze meses – até sete crianças/professor-educador; crianças de um a dois anos- até doze crianças/professor-educador; crianças de dois a três anos - até dezesseis crianças/professor/educador; crianças de três a cinco anos - até vinte crianças/professor/educador; crianças de cinco a cinco anos e oito meses - até vinte e cinco crianças/professor/educador. Esse número pode exceder em dois para o atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais, ou para crianças sob medida de proteção.

A UMEI oferece boas condições de infra-estrutura para os cuidados e educação das crianças de acordo com as observações realizadas. Sob essas condições básicas, a investigação indaga qual o impacto na vida individual e familiar das crianças que nela estão matriculadas desde o ano de 2004. Para que fosse possível avaliar esse impacto, foi determinada uma linha base ou tempo zero (DRAIBE, 2001) com a construção de um perfil socioeconômico desses alunos, com dados coletados no ano de ingresso deles na instituição, com o objetivo de comparar as alterações processadas nas condições de vida das crianças nos anos em que estiveram matriculados em um estabelecimento público de educação infantil. Este estudo considera que a frequência nessa UMEI constitui um possível promotor de impactos do Programa Primeira Escola sob as condições de vida dessas crianças.

3.2 Caracterização socioeconômica e cultural das famílias dos alunos matriculados na UMEI – Danielle Mitterrand em 2004

Para a construção do perfil socioeconômico, foram computadas as informações registradas nas Fichas Individuais das Crianças – FIC, matriculadas em 2004, nessa Unidade, perfazendo um total de 76 alunos (BELO HORIZONTE, 2004b). Trabalhou-se com 70 Fichas Individuais, pois seis delas não foram encontradas. No entanto, foi possível recuperar alguns dados de quatro fichas extraviadas, pois as crianças tinham irmãos na UMEI e, por meio das fichas dos irmãos, pôde-se ter acesso a algumas informações necessárias.

O levantamento das características socioeconômicas dos alunos foi organizado a partir das turmas existentes em 2004. A enturmação das crianças, em 2004, era estabelecida por faixa etária, segundo as normas estabelecidas pela SMED, que observa a recomendação da Resolução nº 01/2000 do Conselho Municipal de Educação⁷⁰. Ressalta-se, porém, que, devido à falta de espaço

⁷⁰ Relação professor/educador/aluno: criança de zero a doze meses – até sete crianças/professor/educador; crianças de um a dois anos - até doze crianças/professor/educador; crianças de dois a três anos - até dezesseis crianças/professor/educador; crianças de três a cinco anos - até vinte crianças/professor/educador; crianças de cinco a cinco anos e oito meses - até vinte e cinco crianças/professor/educador. Esse número pode exceder em dois para o atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais, ou para crianças sob medida de proteção (Resolução CME/BH nº 01/2000).

na Unidade, como já descrito, ocorreu o agrupamento das faixas etárias de três, quatro e cinco anos em uma mesma sala. A construção do perfil dos alunos observou, conforme mencionado, o agrupamento das turmas (salas de aula), como especificado na TABELA 6.

TABELA 6
Enturmação dos alunos matriculados na Unidade Municipal de Educação Infantil Carlos Prates – Danielle Mitterrand- Belo Horizonte - 2004

Turmas (2004)	Nº de matrículas	Nº de Fichas respondidas	Nº de educadores por turma ¹	Faixa etária
Turma 1	10	10	2	0 a 12 meses
Turma 2	16	16	2	1 a 2 anos
Turma 3	19	19	1	2 e 3 anos
Turma 4	31	25	1	3, 4 e 5 anos
Total	76	70	..	..

Fonte: Belo Horizonte (2004b), UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Nota¹: Este número de educadores está indicado por turno de trabalho.

São as características socioeconômicas dessas turmas de alunos que serão estudadas a seguir, com o objetivo de estabelecer parâmetros para posterior comparação (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D). O estudo efetuado procurou estabelecer os valores médios por turma para os seguintes aspectos: os domicílios; o grupo familiar; a situação econômica; a educação escolar, a cultura, o lazer; a saúde; a frequência escolar e o motivo de frequência à Unidade.

3.2.1 Características dos domicílios das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004

O levantamento dos dados das Fichas Individuais dos alunos, no que se refere à moradia, mostra que partes consideráveis dos pais ou responsáveis informam dispor de local de moradia com atendimento de serviços públicos urbanos básicos. (TAB. 7).

TABELA 7
Características informadas sobre os domicílios dos alunos matriculados
na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 - por turma

Características do domicílio		T 1		T 2		T 3		T 4		X	
		N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tipo de habitação	Própria	8	80	7	43	11	58	12	48	38	48
	Alugada	1	10	5	32	5	26	4	16	15	28
	Cedida	0	0	1	13	2	5	5	20	8	11
	Outra	1	10	2	6	1	11	3	12	7	9
Esgoto	Sim	9	90	14	88	17	89	23	92	63	90
	Não	1	10	1	6	2	11	0	0	4	6
	NR	0	0	1	6	0	0	2	8	3	4
Dispõe de luz elétrica		10	100	14	88	19	100	22	88	65	96
Dispõe de água encanada		10	100	15	94	19	100	23	92	67	97
Nº de cômodos		4		4		4		4		4	

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

A situação dos domicílios que consta nas fichas de registro demonstra que 96%⁷¹ dos alunos matriculados na UMEI e, conseqüentemente, suas famílias dispõem de locais de moradia com serviços públicos básicos de esgoto (90%), água encanada (97%) e energia elétrica (96%).

Dados municipais publicados no Anuário Estatístico de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2003b) referente à abrangência do atendimento dos serviços públicos de esgoto, água encanada reafirmam a situação encontrada, pois 99,26% dos domicílios possuíam abastecimento de água e 92,66% esgoto⁷². Quanto à energia elétrica, o Censo Demográfico (BELO HORIZONTE, 2000c) declara que tinham acesso a esse serviço público 99,81% das residências da capital mineira⁷³.

⁷¹ Resultado da soma de todos os responsáveis que declararam ter um local de moradia.

⁷² O Anuário Estatístico de Belo Horizonte 2003 se encontra disponível na página da Prefeitura de Belo Horizonte http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=3808&id_nivel1=-1. Dados acessados no dia 16 de janeiro de 2008.

⁷³ Censo Demográfico 2000 se encontra disponível na página da Prefeitura de Belo Horizonte no *site*: http://portal1.pbh.gov.br/pbh/pgEDOCUMENT_VisualizaConteudo_Header.html?query=pp_conteudo.id=2787. Dados acessados no dia 16 de janeiro de 2008.

As declarações prestadas nas Fichas Individuais dos alunos da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand reafirmam que as famílias atendidas dispõem, como a maioria da população do município, de serviços básicos no local informado como domicílio. Portanto, a hipótese a ser investigada é quanto ao possível impacto da UMEI sobre o uso desses serviços, ou seja, o(s) responsável (is) pela criança tem recebido informações sobre cuidados com ela que incluem medidas de higiene a serem desenvolvidas no domicílio?

Os atos de “cuidar e educar” aparecem como indissociáveis nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DCNEI – Resolução CEB/CNE nº 1/99, que destaca a necessidade de parceria entre os profissionais de educação, as instituições de formação e as famílias para que se possa oferecer essa atenção de qualidade às quais as crianças possuem direito.

Para a UNESCO (2007b), no ato de cuidar está incluído o ocupar-se da saúde, nutrição e higiene, do nascimento até a entrada no ensino fundamental, em ambiente informal e formal de educação. Essas também são as orientações da SMED que acredita que as necessidades básicas da criança de higiene, alimentação e repouso devem ser atendidas.

Logo, deseja-se que a UMEI possa ter desenvolvido uma rotina de cuidados com os alunos, mas também se compreende que “a família compartilha com as instituições de educação infantil a responsabilidade com a educação da criança” (BELO HORIZONTE, 2001), como também afirma as DCNEI. Nessa perspectiva, espera-se que a UMEI possa ter realizado, junto aos responsáveis, atividades que promovam a atitude de “cuidar das crianças”.

3.2.2 Características do grupo familiar dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004

As informações sobre as características do grupo familiar dos alunos matriculados em 2004 permitem estabelecer algumas diferenças entre as turmas, como a constituição das famílias e a ocupação dos responsáveis. Elas foram agrupadas (TAB. 8) de acordo com as seguintes variáveis:

famílias nucleares (informam a presença de pai e mãe da criança no domicílio), famílias chefiadas por mulheres, responsáveis do gênero masculino e feminino associados à ASMARE. Já as informações referentes à composição do grupo familiar (TAB. 9) abordam as seguintes variáveis: número médio de pessoas residentes no domicílio, número médio de filhos por domicílio e idade do responsável pela criança segundo o gênero.

TABELA 8
Caracterização do grupo familiar dos alunos matriculados
na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 - por turma.

Caracterização	T1		T2		T3		T4		X	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Número e percentual de famílias nucleares	8	80	8	50	14	74	15	60	45	64
Número e percentual de famílias chefiadas por mulheres	2	20	8	50	5	26	10	40	25	36
Total de famílias por turma	10	100	16	100	19	100	25	100	70	100
Responsáveis do gênero masculino associados à ASMARE	5	63	3	38	5	36	6	40	19	42
Total de responsáveis masculinos	8	100	8	100	14	100	15	100	45	100
Responsáveis do gênero feminino associados à ASMARE	6	60	6	37	10	53	14	56	36	51
Total de responsáveis femininas	10	100	16	100	19	100	25	100	70	100

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

TABELA 9
Caracterização da composição do grupo familiar dos alunos matriculados
na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 - por turma.

Caracterização	T1	T2	T3	T4	X
Número médio de pessoas por domicílio	6	5	5	5	6
Número médio de filhos por domicílio ¹	2	2	2	3	2
Média de idade do responsável do gênero feminino	23 anos	26 anos	27 anos	30 anos	26 anos
Média de idade do responsável do gênero masculino	24 anos	31 anos	31 anos	33 anos	30 anos

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Nota¹: A Ficha Individual possui um item sobre a composição familiar. Para encontrar a média de filhos, foi contado o número de filhos de cada família incluindo o aluno matriculado na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand e dividido pelo número de famílias, sendo encontrados os valores descritos.

As famílias dos alunos matriculados em 2004 eram em sua maioria nucleares (64%), possuíam em média dois filhos e moravam em domicílios com seis pessoas, em média (TAB. 9). Informações relativas ao número médio de pessoas residindo em um mesmo domicílio para a região de Belo Horizonte (3,56⁷⁴) demonstram que o padrão de composição do grupo familiar dos alunos (seis) está acima dos valores médios do município.

A composição familiar dos alunos indica ainda a inexistência de espaços mais individualizados para as crianças, pois se o número de filhos é relativamente baixo (de dois a três filhos) o número de residentes no mesmo local apresentou variação expressiva. Verifica-se a presença de arranjos familiares compostos por até 12 pessoas, que tinham como espaço domicílios com a média de quatro cômodos (TAB 7), com pequena variação ($x = 4,3$; $cv 1,55$), sendo que apenas 41% possuíam quintal.

As famílias eram predominantemente compostas por responsáveis jovens, os do gênero masculino possuíam em média 30 anos e as responsáveis do gênero feminino a média de 26 anos, sendo que elas chefiavam 36% das famílias. Esse percentual é expressivo, embora esteja em consonância com os dados apresentados pelo Anuário estatístico de Belo Horizonte de 2003⁷⁵. Esse Anuário informa que 33% dos domicílios eram chefiados por mulheres. A idade dessas jovens chefes de família, no entanto, difere do padrão indicado pelo Anuário que apontou a média de 47 anos⁷⁶ para os responsáveis pelos domicílios do gênero feminino.

Os dados informam que as famílias dos alunos eram constituídas por responsáveis jovens, vivendo em domicílios pequenos com um número expressivo de residentes além do aluno e de seus irmãos. Nesse contexto, qual a participação desses responsáveis na vida escolar dos filhos? E nas atividades extras desenvolvidas pela UMEI? E qual a participação dos demais moradores adultos do domicílio na formação das crianças? Essas questões verificam se as atividades desenvolvidas na UMEI exerceram alguma influência sobre a vida familiar das crianças.

⁷⁴ BELO HORIZONTE (2003a).

⁷⁵ *Idem* nota 74.

⁷⁶ *Idem* nota 74.

3.2.3 Situação socioeconômica das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004

Os dados recolhidos possibilitaram também detectar outro importante indicador socioeconômico, a renda média familiar dos alunos matriculados na UMEI em 2004⁷⁷. O cálculo da renda média mensal familiar foi realizado a partir dos valores registrados nas Fichas Individuais das Crianças⁷⁸ de 2004. Foi encontrado um valor médio de R\$478,92, ou seja, inferior a dois salários mínimos⁷⁹ na época (TAB. 10). O que confirma a pesquisa realizada pelo Laboratório de Pesquisa em Comunicação Política e Opinião Pública - Instituto DOXA - que apontou que 82% das famílias que eram atendidas pelo Programa Primeira Escola em 2005 possuíam uma renda mensal de até dois salários mínimos (BELO HORIZONTE, 2005c).

TABELA 10
Renda média mensal familiar dos alunos matriculados
na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma

<i>Item de medida</i>	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>T4</i>	Total
Renda média familiar	R\$692,22	R\$386,43	R\$482,22	R\$443,04	R\$478,92
Média de renda do responsável do gênero feminino	R\$256,43	R\$262,27	R\$245,73	R\$242,73	R\$249,00
Média de renda do responsável do gênero masculino	R\$250,63	R\$280,83	R\$312,50	R\$259,17	R\$275,69

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Nota: O número de responsáveis do gênero masculino declarado é menor que o do gênero feminino, sendo respectivamente 46 e 24.

Em 2004, o salário mínimo fixado nacionalmente era de R\$260,00 reais, portanto o valor médio encontrado (R\$478,92) é sugestivo da participação de pelo menos dois moradores do domicílio na composição da renda familiar.

⁷⁷ A renda das famílias é calculada pela soma de todos os proventos recebidos pelos moradores da casa/ Unidade habitacional.

⁷⁸ Das 70 fichas de registro consultadas, 60 apresentaram os valores da renda familiar, foram essas últimas que serviram de base para o cálculo da renda média.

⁷⁹ Para o cálculo do salário mínimo, foi considerado o valor da época: R\$ 260,00 (Lei 10888 de 24 de junho de 2004, Fonte: www.portalbrasil.net.salariominimo.htm).

Verifica-se, também, com base na renda média encontrada para as famílias, que o vencimento mensal médio declarado pelos responsáveis é 3,2 vezes menor do que o salário mínimo indicado pelo DIEESE de R\$ 1.522,01, em maio de 2004, necessário para manter uma família de quatro pessoas. Valor inferior ao encontrado na composição familiar das famílias analisadas (TAB. 9).

As FIC contêm uma pergunta sobre "Qual o problema que mais interfere no dia-a-dia da família?" Os resultados das informações prestadas demonstram preocupação com a questão financeira e as relações familiares ⁸⁰ (TAB. 11):

TABELA 11
Problemas enfrentados no dia-a-dia pelas famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma

Qual o problema que mais interfere no dia-a-dia da família?	T1		T2		T3		T4		X	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Violência urbana	0	0	1	6	2	11	1	4	4	6
Violência doméstica	0	0	0	0	1	5	0	0	1	1
Desemprego	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1
Financeiro	1	10	1	6	2	11	3	12	7	10
Relações familiares	1	10	1	6	2	11	3	12	7	10
Não ter quem cuida dos filhos	1	10	1	6	0	0	1	4	3	4
Moradia	1	10	0	0	0	0	1	4	2	3
Informa não enfrentar problemas ¹	1	10	8	51	7	36	12	48	28	41
Em branco ²	5	50	4	25	5	26	3	12	17	24
Total	10	100	16	100	19	100	25	100	70	100

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Nota¹: O entrevistado não declarou qualquer tipo de problema.

Nota²: O entrevistado não respondeu à questão.

Verifica-se, ainda, diferença significativa nos valores médios da renda familiar na turma dos alunos mais novos. Tendo por referência o salário mínimo à época de R\$260,00, observa-se que a renda das famílias da turma T1 (alunos menores) era aproximadamente superior em um salário mínimo. Nessa turma, o grupo familiar era composto predominantemente (80%) pela presença do casal, pai e mãe, (TAB. 8), trabalhando na ASMARE (63%, 60%).

⁸⁰ Ver categorização TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D.

Indo de encontro a uma tendência encontrada no mercado de trabalho formal, as turmas que possuem as menores rendas médias (T2 e T4) também possuíam o maior número de famílias chefiadas por responsáveis do gênero feminino, 50% e 40% respectivamente (TAB. 8). Estudos recentes (CARLOTO, 2002; NOGUEIRA, 2005) reiteram essa tendência associando menor renda e famílias chefiadas por mulheres, de modo semelhante ao encontrado nas famílias aqui analisadas.

A Tabela 10 também apresenta que, em média, a renda das responsáveis do gênero feminino (R\$249,00), se comparada a do gênero masculino (R\$275,00), era menor. O quadro, de acordo com Carloto (2002), repete-se em todo o Brasil. Para a autora: “os rendimentos das trabalhadoras brasileiras são sistematicamente inferiores aos dos homens, seja segundo o setor de atividade, seja quanto à posição na ocupação ou quanto à escolaridade” (2002:4).

Os resultados encontrados associaram fortemente a renda média familiar mensal com gênero e participação na ASMARE. Nesse sentido, como o atendimento prestado pela Unidade de Educação Infantil, nesses últimos quatro anos, repercutiu na melhoria de renda dos responsáveis ou membros do grupo familiar das crianças matriculadas? Especialmente às mulheres responsáveis pelo núcleo familiar, qual a sua opinião e importância relativa sobre a creche após esse período? Existe alguma associação entre a matrícula dos filhos na creche e a melhoria na renda obtida?

3.2.4 O fator instrução escolar nas famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004

O levantamento efetuado indicou que, além da diferença de renda, há também entre os homens e mulheres desigualdades no grau de escolaridade. (TAB. 12):

TABELA 12
Nível de escolaridade das famílias dos alunos matriculados na
UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma

<i>Integrantes da família</i>	<i>Nível de Estudo</i>	<i>T1</i>		<i>T2</i>		<i>T3</i>		<i>T4</i>		<i>X</i>
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Responsável do gênero feminino	Analfabeto	0	0	1	6	1	5	3	12	7
	Ens. Fund. Inc.	9	90	8	50	13	68	14	56	64
	Ens. Fundamental	1	10	2	13	2	11	4	16	13
	Ens. Médio inc.	0	0	1	6	0	0	0	0	1
	Ens. Médio	0	0	3	19	2	11	3	12	11
	NR	0	0	1	6	1	5	1	4	4
	Total		10	100	16	100	19	100	25	100	100
Responsável do gênero masculino	Analfabeto	0	0	1	13	1	7	3	20	11
	Ens. Fund. Inc.	6	67	1	13	5	36	6	41	39
	Ens. Fundamental	2	22	1	13	4	29	2	13	20
	Ens. Médio inc.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ens. Médio	0	0	3	37	3	21	2	13	17
	NR	1	11	2	24	1	7	2	13	13
	Total		9	100	8	100	14	100	15	100

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Apesar de a média de analfabetos (11%) ser maior entre os responsáveis do gênero masculino, é entre eles que se registra a maior média de pessoas com Ensino Médio (17%). Ao associar as informações das TAB 10 e TAB 12, verifica-se que as responsáveis do gênero feminino além de possuírem menor renda mensal média, possuem também menor grau médio de escolaridade. É digno de nota também o fato de que, em uma análise geral, os percentuais demonstraram que o nível de instrução dos responsáveis é baixo, 71% das responsáveis do gênero feminino e 50% do gênero masculino não haviam concluído o Ensino Fundamental⁸¹.

No que se refere às turmas, especificamente, destaca-se a T4, pois possuía o maior índice de responsáveis analfabetos tanto no gênero masculino (20%), quanto no gênero feminino (12%). Já a Turma T1 apresentou os maiores índices de responsáveis com Ensino Fundamental Incompleto

⁸¹ A média de idade dos responsáveis (TAB. 9) aponta que os mesmos frequentariam o ensino fundamental obrigatório de oito anos (Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, art.20) no final da década de oitenta e início da década de noventa e o concluiria até o período analisado, contudo os dados demonstram outra realidade.

90% para o gênero feminino e 67% para o gênero masculino. Por fim, a T2 apresentou a maior porcentagem de responsáveis do gênero masculino que concluiu o ensino médio (37%).

TABELA 13

Grau de escolaridade dos irmãos e frequência a outra instituição educativa dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma

Grau de escolaridade		T1		T2		T3		T4		X %
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Irmãos que estudam	Ed. Infantil	2	11	0	0	1	3	2	4	4
	En. Fund. Incomp.	4	22	7	25	8	25	13	24	24
	En. Fund.	0	0	0	0	0	0	3	6	2
	En. Méd.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N. Estuda	0	0	0	0	0	0	4	7	3
	N. Resp.	12	67	21	75	23	72	32	59	67
A criança já frequentou outra instituição educativa?	Sim	0	0	3	19	4	21	4	16	16
	Não	7	70	13	81	14	74	20	80	77
	NR	3	30	0	0	1	5	1	4	7

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Os dados coletados também oferecem informações quanto à escolaridade dos irmãos dos alunos matriculados na UMEI Danielle Mitterrand. De um total de 132, 24% frequentavam em 2004 o ensino fundamental e 2% já o havia concluído. As Fichas Individuais dos alunos matriculados ainda contêm informações que, nos termos da LDBEN 9394/96, imputam crime de responsabilidade, pois 2% dos irmãos em idade escolar não estudavam⁸².

No que se refere aos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para a escola, os dados registrados na Ficha Individual revelam que apenas 16% dos alunos já haviam frequentado uma instituição educativa antes de se matricularem na UMEI – Danielle Mitterrand. Desse modo, o trabalho da UMEI se tornou muito mais importante para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, culturais e sociais desses alunos, pois essa seria a primeira experiência de acesso a um

⁸² Os dados apontaram a ocorrência de quatro crianças que não estudavam. Duas se encontravam dentro da faixa etária (10 e 12 anos) em que o ensino fundamental é obrigatório e duas fora da faixa (três meses e 15 anos), sendo que elas pertenciam à mesma família (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D). Não foram encontradas outras informações a este respeito na UMEI pesquisada.

equipamento público de educação para aquisição de conhecimentos fora do ambiente familiar para 84% dos alunos. É o que a Sociologia da Educação chama de segunda socialização⁸³.

Em um estudo sobre o impacto da implementação da UMEI, as informações relativas à escolaridade adquirem centralidade. De que forma a Unidade de Educação Infantil liderou, propôs ou participou de ações voltadas para a elevação do grau de escolaridade dos grupos familiares a quem atendia? Especialmente, os alunos matriculados em 2004 nas salas iniciais (T1) e (T2) continuaram seu processo de escolarização? Em qual etapa encontram-se esses alunos na atualidade? Os alunos conseguiram desenvolver aspectos cognitivos como a linguagem oral, a linguagem escrita, o raciocínio lógico?

3.2.5 Cultura e lazer na vida dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004

Aspectos culturais lançados nas Fichas analisadas encontram-se registrados, como a atividade que a criança gosta; os brinquedos e as brincadeiras prediletas; e os locais freqüentados em momentos de lazer. O primeiro tópico analisado diz respeito à atividade que a criança gosta de realizar (TAB. 14)⁸⁴.

⁸³ Plaisance (2004) afirma que a socialização designa um processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, constitui os seres humanos como seres sociais. A primeira socialização da criança é circunscrita ao âmbito da família e as socializações secundárias podem dizer respeito à escola, ao meio de trabalho, etc. (2004: 224).

⁸⁴ Consultar a TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D com as respostas de acordo com os tópicos em que foram agrupadas.

TABELA 14
Atividades que os alunos matriculados na UMEI – Carlos Prates Danielle Mitterrand mais gostavam de fazer em 2004, de acordo com seus pais ou responsáveis

Aspectos culturais		T1		T2		T3		T4		X	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
O que a criança gosta de fazer?	Brincar	3	30	12	75	10	53	15	60	40	57
	Brincar/escrever	0	0	0	0	5	26	4	16	9	13
	Brincar/assistir TV	0	0	1	6	1	5	4	16	6	9
	Brincar/escrever/música	0	0	1	6	1	5	0	0	2	3
	Brincar/conversar	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1
	NR	7	70	2	13	2	11	1	4	12	17

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

As Fichas trazem para a questão “atividade que a criança gosta de realizar” a resposta genérica “Brincar”, que aparece em 57% dos questionários. O restante dos itens aponta além da atividade brincar, atividades como escrever⁸⁵, assistir TV, ouvir música e conversar.

Destaca-se que o ato de brincar não é somente uma atividade preferida das crianças é uma ação importante no desenvolvimento cognitivo das mesmas, pois desenvolve a capacidade de observação, imitação e imaginação (VYGOTSKY, 1989).

A Legislação também protege o direito de brincar das crianças, já que este consta no Estatuto da Criança e Adolescente – Lei 8069 de 13 de Julho de 1990, Capítulo II, Artigo 16. Esse Direito também aparece como uma diretriz atual que orienta a educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte:

A educação infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se: I - no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas,

⁸⁵ Na categoria escrever (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D), estão contidas atividades como o desenhar, o colorir e o rabiscar. Essas atividades, por mais simples que pareçam, proporcionam às crianças o desabrochar de seu primeiro contato com a escrita. Nesse ato, ela imita o adulto, faz rabiscos sem atribuir sentido, posteriormente o investe de significados do seu mundo imaginário. A partir desse momento, cada garatuja passa a representar um universo e uma identidade pessoal e por isso é importante para a criança (FERREIRO 1986).

religiosas, sem discriminação; II - numa concepção que faz do brincar a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação da criança; III - na garantia do acesso aos bens sócio-culturais e artísticos disponíveis. (RESOLUÇÃO CME/BH nº 01/2000, art. 4º).

Assim, o brincar aparece como uma atividade que as crianças gostam de realizar de acordo com os responsáveis e como um direito na Legislação pertinente. Por isso, espera-se que a UMEI – Danielle Mitterrand tenha desenvolvido atividades em que este seja um recurso presente para o desenvolvimento cognitivo e físico dos alunos. Outro fator que justifica a importância do brincar na Unidade deve-se ao fato do espaço reduzido das casas desses alunos, pois 59% não possuíam quintal e a média era de quatro cômodos por domicílio (TAB. 7). Assim, espera-se encontrar na UMEI o uso do brincar como uma estratégia pedagógica e também uma atividade de fruição e prazer.

Os dados registrados nas FIC são lacunares, pois apesar de os responsáveis descreverem o ato de brincar como a atividade preferida das crianças, há uma alta porcentagem de respostas (77%) que não informam a brincadeira predileta das mesmas (TAB. 15).

TABELA 15
Brincadeiras que os alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand mais gostavam de realizar em 2004 de acordo com seus pais ou responsáveis

<i>Tipo de brincadeira</i>	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Turma 4	
	N	%	N	%	n	%	N	%
Em branco	8	80	5	32	3	17	2	8
Sem resposta ¹	2	20	8	50	12	63	14	56
Não tem	0	0	1	6	1	5	0	0
Escolinha	0	0	0	0	1	5	3	12
Pegador	0	0	0	0	0	0	1	4
Esconde-esconde	0	0	0	0	0	0	2	8
Pular corda	0	0	0	0	0	0	1	4
Casinha	0	0	1	6	0	0	1	4
Roda	0	0	0	0	0	0	1	4
Correr	0	0	0	0	1	5	0	0
Futebol	0	0	0	0	1	5	0	0
Adoletá	0	0	1	6	0	0	0	0
Total	10	100	16	100	19	100	25	100

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Nota ¹: O responsável informa somente o brinquedo preferido da criança

Observa-se que, à medida que a idade das crianças avança, a porcentagem de responsáveis que não declararam o tipo de brincadeira predileta do filho é menor (T1/100%; T2/81%; T3/79%; T4/64%). Nota-se também que as brincadeiras favoritas dos alunos mais velhos (T3, T4) contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora (pegador, esconde-esconde, pular corda); bem como o interesse pelo ambiente escolar (escolinha). Já em relação ao brinquedo favorito, a porcentagem de responsáveis que não responderam foi menor (TAB. 16).

TABELA 16
Brinquedos preferidos em 2004 pelos alunos matriculados na
UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand de acordo com seus pais ou responsáveis

Tipo de brinquedo	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Turma 4	
	N	%	N	%	n	%	N	%
Bicho pelúcia	2	20	0	0	0	0	0	0
Chocalho	1	10	0	0	0	0	0	0
Carrinho	0	0	3	17,6	2	11,8	4	11,8
Bola	0	0	1	5,9	0	0	8	23,5
Brinquedos de montar	0	0	1	5,9	0	0	0	0
Boneca	0	0	4	23,5	3	17,6	8	23,5
Velotrol	0	0	0	0	4	23,5	4	11,8
Escorregador	0	0	0	0	1	5,9	0	0
Qualquer coisa	0	0	0	0	2	11,8	2	5,9
Papagaio	0	0	0	0	0	0	2	5,9
Fogãozinho	0	0	0	0	0	0	1	2,9
Maquiagem	0	0	0	0	0	0	1	2,9
Não tem	0	0	1	5,9	1	5,9	1	2,9
NR	7	70	7	41,2	4	23,5	3	8,8
Total	10	100	17	100	17	100	34	100

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Os dados apresentam a boneca como o brinquedo predileto nas Turmas (T2, 24%; T3, 18% e T4, 24%), como também o carrinho (T2, 17,6), o velocípede (T3, 23,5) e a bola (T4, 23,5). A boneca, brinquedo que é visto socialmente como de menina, é citada em todas as faixas etárias (exceto na T1). Já os brinquedos como o carrinho, o velocípede e a bola aparecem com maior frequência à medida que a idade das crianças avança. O que sugere que os brinquedos reconhecidos socialmente como de meninos aparecem com maior variação na opção e no grau de dificuldade de uso com o aumento da idade dos mesmos, diferentemente das meninas. Nesse contexto, uma questão a ser colocada para a UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand é se ela proporcionou,

nesses quatro anos de trabalho, oportunidades a essas crianças de acesso a vários tipos de brinquedos, com progressivo grau de dificuldade no uso.

A Ficha Individual da Criança também informa os hábitos de lazer dos alunos. Aponta a frequência de atividades de lazer e os locais em que as mesmas ocorrem (TAB. 17).

TABELA 17
Espaços de lazer freqüentados em 2004 pelos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand de acordo com seus pais ou responsáveis

Hábitos de lazer		T1		T2		T3		T4		X
		n	%	N	%	n	%	n	%	
A criança passeia?	Sim	4	40	12	74	12	62	21	84	70
	Não	0	0	0	0	3	16	2	8	7
	NR	6	60	2	13	2	11	0	0	9
	Outros (pouco/às vezes)	0	0	2	13	2	11	2	8	14
Qual o local?	Casa de parentes	2	20	3	18	5	26	3	12	20
	Casa de parentes/parques	1	10	3	18	2	11	5	20	16
	Casa de parentes/igrejas	0	0	0	0	0	0	1	4	1
	Casa de parentes/parques/igrejas	0	0	0	0	0	0	1	4	1
	Parques/zoológico	0	0	2	13	4	21	4	16	14
	Parques	1	10	2	13	2	11	8	32	20
	Casa de parentes/parques/praças	0	0	1	6	0	0	0	0	1
	Parques/praças	0	0	1	6	0	0	0	0	1
	Parque/zoológico/clube/shop	0	0	1	6	0	0	0	0	1
	Lagoa/quadra	0	0	0	0	0	0	1	4	1
	Pela rua	0	0	1	6	0	0	0	0	1
	Parques/campo	0	0	0	0	1	5	0	0	1
	NR	6	60	2	13	5	26	2	8	22

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Observa-se que, em média, 84% dos alunos possuíam o hábito de passear antes de freqüentarem a UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand. Contudo, os locais freqüentados pelos mesmos eram reduzidos, sendo os mais citados parques (54%) e casa de parentes (39%)⁸⁶.

⁸⁶ A questão “Passeia?” e “Onde?” é aberta, por isso tem-se vários itens, que foram agrupados de acordo com a frequência de aparição (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D).

Espera-se que o Programa Primeira Escola possa, por meio da Unidade de Educação Infantil, ter oferecido oportunidades de acesso a espaços culturais diferenciados aos alunos, como museus, cinemas, teatros e bibliotecas, o que proporcionaria uma vivência cultural diferente para os mesmos.

3.2.6 A saúde dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004

Com relação especificamente aos aspectos de saúde dos alunos, a Ficha Individual da Criança coleta informações referentes ao uso de medicamento controlado, ao acesso à assistência hospitalar, ao controle das vacinações, das doenças pregressas e atuais das crianças (TAB. 18).

TABELA 18
O quadro de saúde dos alunos matriculados
na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma

Itens analisados	Total de respostas	Continua									
		T1		T2		T3		T4		X	
		n	%	n	%	N	%	N	%	%	
Uso de remédio controlado	Sim	2	20	0	0	1	5	0	0	4	
	Não	8	80	16	100	18	95	25	100	96	
Assistência hospitalar	Sim	SUS	4	40	2	13	4	21	7	28	24
		Particular	0	0	1	6	0	0	2	8	4
	Não	NR	6	60	13	81	15	79	16	64	72
		NR	4	64	13	73	14	81	16	40	67
O cartão de vacinação em dia?	Sim	NR	2	12	1	16	3	6	3	20	13
		Sim	10	100	14	88	17	89	24	96	93
	Não	NR	0	0	1	6	0	0	0	0	1
		NR	0	0	1	6	2	11	1	4	6
Doenças pregressas do aluno	Respiratória	2	20	6	37	5	26	7	28	29	
	Doenças de infância	2	20	2	13	0	0	3	12	10	
	Doenças de infância/ respiratória	0	0	0	0	0	0	1	4	1	
	Respiratória/ cardíaca	0	0	0	0	0	0	1	4	1	
	Prob.estrutura física do corpo	0	0	0	0	0	0	1	4	1	
	N	3	30	5	31	13	69	12	48	10	
	NR	3	30	3	19	1	5	0	0	48	

										Conclusão
<i>Doenças atuais do aluno (2004)</i>	<i>Respiratória/alergia</i>	0	0	0	0	0	0	1	4	1
	Respiratória	0	0	2	13	1	5	1	4	6
	Alergias	1	10	1	6	0	0	4	16	9
	Prob. estrutura fís. do corpo	0	0	0	0	1	5	2	8	4
	Problemas na pele	0	0	0	0	1	5	0	0	1
	Desnutrição	0	0	0	0	1	5	0	0	1
	Anemia	0	0	1	6	0	0	0	0	1
	NR	9	90	11	69	12	64	17	68	71
	N	0	0	1	6	3	16	0	0	6

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

As informações registradas indicam que a maior parte das crianças não fazia uso de remédios controlados (96%) e estavam com o cartão de vacinação em dia (93%), apesar de a maioria não possuir assistência hospitalar (67%) e os que possuíam serem atendidos pelo SUS (24%). É sugestivo um quadro geral de saúde razoável das crianças matriculadas em 2004, visto que os dados demonstram a ocorrência de um número reduzido de doenças naquele ano.

De acordo com as declarações prestadas pelos pais em 2004, 31% das crianças já haviam sofrido algum tipo de problema respiratório (bronquite, pneumonia, asma e bronquite alérgica). Índice que reduziu para 7% dos alunos quando foram registradas as doenças às quais os filhos haviam sido acometidos durante o ano de 2004. Destaca-se também que a doença que mais afligia as crianças no período analisado eram as alergias (9%), sendo as crianças maiores as mais atingidas. (TAB. 18).

Especificidades podem ser observadas na T1, como o fato de 20% dos alunos usarem remédio controlado, 8% possuírem assistência hospitalar particular e 100% dos cartões de vacinação estarem em dia. Apesar de pouca incidência, os casos denominados de problemas na estrutura física do corpo⁸⁷ na T3 (um caso / 5%) e T4 (dois casos / 8%), e outros como desnutrição (um caso / 1%) na T3 e anemia (um caso / 1%) na T2, tratam de situações em que a UMEI – Danielle Mitterrand poderia agir de forma a sanar ou diminuir os efeitos das doenças. Ou seja, essa unidade poderia utilizar-se de meios como nutricionista da PBH e recursos da caixa escolar para oferecer às crianças anêmicas e desnutridas uma alimentação diferenciada para o seu tratamento.

⁸⁷ A categoria Problemas na estrutura física do corpo contém os itens: artrite séptica, a criança não anda, problemas na região genitália (não foi especificado) (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D).

Quanto aos problemas na estrutura física do corpo, a Unidade poderia desenvolver com os alunos atividades motoras, como também encaminhá-los para tratamentos com especialistas conveniados com a PBH⁸⁸.

O aspecto da saúde e segurança das crianças filhas de catadores de papel filiados à ASMARE também foi uma das questões apontadas por Alterthum (2005) que desenvolveu uma pesquisa com os filhos de três famílias⁸⁹ cujos pais eram associados à ASMARE. O trabalho aponta que os responsáveis reconheciam que a permanência de seus filhos no galpão da ASMARE, enquanto eles trabalhavam, trazia conseqüências como: doenças decorrentes da insalubridade do local, baixa produtividade no trabalho, risco de acidentes com carrinhos, caminhões, facas e vidros. Todavia, os riscos seriam as conseqüências de não existir, no período, local alternativo para o cuidado com as crianças (ALTERTHUM, 2000, p.26).

A UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand apresentou-se a esses responsáveis como um espaço seguro e limpo que procuravam para deixarem seus filhos (ALTHEERTUM, 2005). No entanto, indaga-se: quais foram as conseqüências reais para a saúde das crianças a permanência delas na UMEI no período de 2004 a 2008? Será que os quadros de anemia e desnutrição foram extintos ou pelo menos amenizados? Quais as atitudes tomadas nos casos das crianças com problemas na estrutura física do corpo? Os casos de doenças respiratórias continuaram em queda ou aumentaram? A vacinação das crianças permaneceu em dia? Alguma campanha foi realizada para conscientizar os responsáveis da importância da vacinação? O que acontece quando uma criança está doente? Quais as providências reais que a Unidade pode tomar?

⁸⁸ Por exemplo, no segundo andar da UMEI, há um local para tratamento de pessoas com deficiências “Centro de Referência para Pessoas Portadoras de Deficiência CRE-PPD” que é ligado à Prefeitura Municipal.

⁸⁹ Essas mesmas famílias entrevistadas pela autora constam do perfil aqui apresentado. Assim, a pesquisa desenvolvida interessa ao presente estudo por também desenhar um cenário anterior à implantação da UMEI – Danielle Mitterrand.

3.2.7 A frequência dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004

A frequência das crianças na UMEI é fundamental para avaliar o impacto do PPE nas condições de vida das mesmas. Depoimento colhido junto a uma funcionária da escola sugere que a frequência dos alunos em 2004 era baixa, principalmente entre os filhos dos catadores de papel associados à ASMARE⁹⁰. Esse ano, segundo ela, foi atípico. As crianças faltavam muito e ocorriam várias desistências e retornos dos mesmos alunos. Houve dias em que a escola inteira encontrava-se apenas com dez crianças em seu interior.

Uma possível explicação para o baixo índice de frequência, nesse período, pode ser encontrada no trabalho de Alterthum (2005). Ela ressalta que é comum entre essas famílias a percepção que a educação infantil é uma instância que “ameniza” a ausência da mãe quando esta necessita trabalhar. A educação infantil é vista mais como uma alternativa para a convivência diária com a própria mãe, do que como um processo que possui um valor em si mesmo (ALTERTHUM, 2005, p.45). É o que aparece também na fala da funcionária da Unidade, que dizia perceber nos pais, naquele período, uma falta de compreensão do valor educativo do espaço que seus filhos frequentavam⁹¹.

Além do aspecto da necessidade de a mãe trabalhar, Alterthum (2005) apresenta outros pontos relevantes que são enumerados pelas famílias para que os filhos frequentem a educação infantil, são eles: a política de benefícios decorrentes do acesso ao direito à educação; a possibilidade de um local seguro para deixarem seus filhos e, a partir dos quatro anos, o contato com os saberes como a leitura e a escrita. É interessante observar que os fatores encontrados pela autora em sua pesquisa também são destacados nas Fichas Individuais das crianças no item em que os pais respondem à seguinte questão: “razão principal que levou os pais a buscarem este atendimento”⁹² (TAB. 19).

⁹⁰ Entrevista concedida pela funcionária à pesquisadora em 13/11/2007.

⁹¹ Entrevista concedida pela funcionária à pesquisadora em 13/11/2007.

⁹² As respostas a essas questões são abertas. Em um mesmo item, podem ser encontrados dois ou mais motivos para a procura do atendimento. Logo, para a categorização dos mesmos, foi estabelecida uma escala de valor,

TABELA 19
Primeira razão que levou os pais a buscarem o atendimento na
UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma

Respostas quanto à razão principal que levou a buscar o atendimento	T1		T2		T3		T4		<i>Total</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Para trabalhar e/ou necessidade de trabalhar	1	11	5	31	7	38	12	48	25	37
Não tem quem cuida da criança	2	23	2	13	3	16	3	12	10	15
Socialização ¹	0	0	1	6	0	0	1	4	2	3
Horário de atendimento da UMEI	2	22	2	13	1	5	2	8	7	10
Localização	1	11	1	6	1	5	2	4	5	7
Gratuidade	1	11	0	0	1	5	1	4	3	4
Qualidade do serviço	2	22	2	13	0	0	1	4	5	7
Encaminhamento do conselho tutelar	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1
Para aumentar a renda familiar	0	0	1	6	1	5	1	0	3	4
Primeiro acesso a esse tipo de serviço	0	0	1	6	1	5	0	4	2	3
NR	0	0	1	6	4	21	1	8	6	9

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Nota¹: Agrupa as respostas como “quer que a criança socialize”; “desenvolvimento da linguagem oral por meio da socialização”; “socialização”; “para socializar”.

Nota-se que 52% dos pais apontam como primeira razão para a busca do atendimento a necessidade de trabalhar e não ter quem cuide dos filhos no momento de sua ausência, corroborando a hipótese de Alterthum (2005). Há também itens como gratuidade, localização, horário de atendimento, socialização e qualidade do serviço. Todos esses pontos podem ser enquadrados como uma perspectiva dos pais de direito à educação. Já como uma razão relevante, mas não a principal, os dados apresentam o aumento da renda familiar, a falta de recursos para arcar com a educação dos filhos e a aprendizagem dos mesmos.

A questão da aprendizagem, no entanto, consta somente nas fichas da turma com alunos mais velhos, T4. Os responsáveis do grupo foram os únicos que apresentaram como um dos motivos para a procura da UMEI a aprendizagem dos filhos (19,23%). É importante destacar que, como

colocando, em “Primeiro motivo”, o que o responsável considerava ser a principal razão para a busca do atendimento e, em “Segundo motivo”, a razão que na escrita aparece como relevante, mas não o motivo principal (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D).

nos dados encontrados por Alterthum (2005), os pais que apresentaram a preocupação com a aprendizagem dos filhos são justamente os que as crianças se encontravam com quatro e cinco anos. Devido à faixa etária, há uma expectativa social para a educação dos filhos expressa também na fala dos responsáveis (TAB. 20).

TABELA 20
Segunda razão que levou os pais a buscarem o atendimento na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 – por turma

Razão principal que levou a buscar o atendimento	T1		T2		T3		T4		<i>Total</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aprendizagem da criança	0	0	0	0	0	0	5	20	5	7
Não tem quem cuida	6	40	1	6	0	0	2	8	9	12
Sem recursos para arcar com educação/cuidados da criança enquanto trabalha	0	0	0	0	0	0	2	8	2	3
Mãe arrimo de família	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1
Crença na escola	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1
Para trabalhar	6	40	1	6	3	16	1	4	11	15
Socialização	0	0	1	6	1	5	0	0	2	3
Gratuidade	0	0	0	0	1	5	0	0	1	1
NR	3	20	13	82	14	74	13	52	45	57

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Danielle Mitterrand

Pela necessidade de trabalhar e não ter quem cuide dos filhos, pela gratuidade, localização, horário de atendimento, socialização, qualidade do serviço e aprendizagem dos alunos, os dados acabam detectando uma contradição, pois a frequência dos alunos no ano de 2004 foi baixa. A UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand foi fruto da luta de muitos anos da ASMARE e apresentou-se como uma alternativa para as dificuldades encontradas pelos catadores, inclusive na fala das famílias entrevistadas por Alterthum (2005). Mas quando foi inaugurada, em 2004, possuiu uma baixa frequência dos alunos, principalmente dos filhos dos catadores de papel. (BELO HORIZONTE, 2004b).

Então, até que ponto essa instituição pública apresentou-se como espaço necessário e de direito a essas famílias? Uma possível resposta é dada pela Funcionária da Unidade⁹³ que aponta a

⁹³Entrevista concedida pela Funcionária à pesquisadora em 13/11/2007.

“necessidade” dos pais levarem os filhos para ajudá-los na catação de material, ou para pedir esmola. De acordo com Zago (2000), as famílias das camadas populares mobilizam-se pela sobrevivência. Nessa mobilização, todos os integrantes (inclusive as crianças) contribuem com o trabalho e os rendimentos na busca de assegurar suas necessidades básicas. Assim, a ausência das crianças na escola poderia ter sido causada pelo costume das famílias de levá-las para ajudar no trabalho.

Mas outra versão é fornecida pela educadora PAC. Segundo ela, esse movimento de aparente recusa foi resultado da falta de confiança dos associados da ASMARE na direção da Unidade. Situação que se modificou a partir do momento em que a educadora passou a freqüentar o colegiado da ASMARE e a expor que a UMEI era direito deles e que deveriam lutar por ela (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/12/2008).

3.2.8 Situação socioeconômica e cultural das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand no ano de 2004

O quadro socioeconômico do grupo familiar dos alunos matriculados na UMEI – Carlos Prates Danielle Mitterrand demonstra que, exceto o local específico de moradia, para essas pessoas o acesso aos bens e serviços prestados pelo poder público constitui o principal patrimônio comum dessas famílias. Energia elétrica, serviços de água e esgoto e vacinação foram os bens comuns informados e disponíveis a todos, aos quais se acrescentaria, a partir de 2004, a UMEI.

Nesse sentido, a questão que se propôs de pesquisa refere-se ao impacto da oferta desse serviço público de atendimento da criança de zero a cinco anos e oito meses na situação socioeconômica progressiva. Ou seja, nos aspectos relativos à escolaridade, à cultura, ao lazer, à saúde e à renda do aluno. Por exemplo, se a vacinação de crianças era prática já desenvolvida em 2004 pelas famílias, de que forma a freqüência à UMEI contribuiu para a melhoria da saúde das crianças matriculadas em 2004? A hipótese a ser considerada relaciona-se com a redução dos processos

alérgicos bastante recorrentes em 2004 e o desenvolvimento de hábitos de higiene pelas crianças por intervenção da UMEI.

Outro possível impacto esperado pela atuação da UMEI refere-se à renda média das famílias. Observou-se, na análise dos dados, que a renda era inferior a dois salários mínimos. Como também a ocorrência de um diferencial nas turmas em que a porcentagem de famílias nucleares era maior que as famílias mono parentais, sendo as primeiras as que possuíam renda superior. Exerce também influência sobre a renda média das turmas o número de responsáveis associados à ASMARE, nestas a renda era maior.

Diante desse cenário, acredita-se que a instalação da UMEI, ao fornecer aos pais um local seguro para deixarem seus filhos, pode liberar o responsável, muitas vezes as mulheres, para o trabalho, trazendo a renda para as responsáveis femininas e para as famílias no geral. A hipótese é de que elas teriam primeiro, mais tempo para dedicarem ao recolhimento de material reciclável (no caso das associadas à ASMARE); segundo, tempo para se dedicarem à procura de um emprego e, terceiro, um local gratuito, com qualidade para deixarem seus filhos enquanto exercem uma atividade remunerada.

Para avaliar o impacto, ainda quanto ao aumento da renda média das famílias no geral, deve-se considerar que a UMEI oferece alimentação e todo o material escolar, o que diminuiria para os pais os custos nos cuidados dos filhos. No caso das famílias nucleares, a possibilidade dos dois responsáveis trabalharem seria outro fator que proporcionaria o aumento da renda.

No quesito escolaridade, destaca-se também o fato de que 71% das responsáveis femininas e 50% dos responsáveis masculinos não teriam concluído o ensino fundamental, o que aumenta o impacto da UMEI na disponibilidade de acesso aos conhecimentos que os filhos desses pais precisariam receber para o desenvolvimento da linguagem oral, da linguagem escrita e do raciocínio lógico. Outro aspecto que deve ser levantado diz respeito a que somente 16% das crianças já haviam freqüentado outra instituição educativa.

Assim, como terceiro impacto da UMEI Carlo Prates, pontua-se o desenvolvimento cognitivo das crianças nela matriculadas no ano de 2004. A hipótese é de que, por meio de um trabalho pedagógico aplicado que tenha o brincar como uma das principais técnicas pedagógicas, as crianças possam ter adquirido (no caso dos bebês) e desenvolvido (no caso das crianças maiores) a linguagem oral, a linguagem escrita e o raciocínio lógico.

Outro aspecto que se espera que tenha causado impacto nas condições de vida dessas crianças refere-se à disponibilidade, para os alunos matriculados no ano de 2004 na UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand, de acesso a bens socioculturais e artísticos, como teatro, museus, parques e cinemas. Os dados analisados descreveram que 84% das crianças tinham apenas a casa de parentes, parques e igrejas como principais locais de lazer. E como está definido na Resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte nº 01/2000, art. 4º, as crianças têm a garantia de acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis.

Por fim, os dados apresentaram que a frequência dos alunos no ano de 2004 à UMEI foi baixa, com recorrentes desistências e retornos, principalmente dos filhos dos catadores de papel associados à ASMARE. Assim, a quinta e última hipótese apresentada diz respeito a esse quadro desenhado. Espera-se que o baixo índice de frequência no primeiro semestre de sua existência possa ter sido revertido pela Unidade Infantil nesses quatro anos de funcionamento, garantindo aos alunos o direito à educação.

3.3 A construção das categorias de análise a partir do perfil geral das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Como destacado no capítulo 2, a pesquisa em questão partiu da concepção de que a avaliação de impacto mede o quanto e como mudou a situação inicial da população-alvo, ou quanto se conseguiu ou alcançou a situação objetivo, segundo o ponto de referência fixado (ARRETCHE, 1999). Aqui, descrito pelo perfil geral das famílias atendidas pela UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Para a avaliação do impacto do Programa Primeira Escola nas famílias dos catadores de papel associados à ASMARE, a princípio cruzou-se as informações entre as metas estabelecidas pela Resolução 01/2000⁹⁴ do Conselho Municipal de Educação norteadora da política de educação infantil da Prefeitura de Belo Horizonte e os indicadores utilizados para a construção do Índice de Vulnerabilidade Social (BELO HORIZONTE, 2005a, 36). Desse cruzamento, surgiram os seguintes pontos para avaliação:

QUADRO 3 Categorias de análise

Dimensão do Índice de Vulnerabilidade Social	Dimensão cultural	Dimensão econômica
Indicadores sociais	➤ Índice escolaridade educação	➤ Trabalho infantil ➤ Índice de renda média familiar
Itens enumerados na Resolução 01/2000	➤ Cognitivo ➤ Social	➤ Social
Desenvolvimento integral da criança nos aspectos:		
Numa concepção:	➤ Acesso aos Bens culturais/artísticos	

Fonte 2: Mapa da Exclusão social de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2000a).

Fonte 1: Resolução do CME/BH 01/2000 (BELO HORIZONTE, 2000b).

Com o objetivo de responder quais os impactos do Programa Primeira Escola nas dimensões econômica e cultural para as famílias dos catadores de papel, estabeleceu-se as categorias: desenvolvimento cognitivo e social; escolaridade; acesso aos bens culturais/artísticos; trabalho infantil e renda familiar. Além destas, o perfil geral das famílias construído a partir das Fichas Individuais das crianças possibilitou apontar duas outras: saúde e higiene.

⁹⁴ A Secretaria Municipal de Educação objetiva aprimorar a educação infantil, para tanto tem como norte para esse nível de ensino os princípios estabelecidos na Resolução n. 01/2000 que determina como princípios a igualdade, a liberdade e os ideais de solidariedade; como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania tendo o respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas sem discriminação. Isso tudo dentro de uma concepção em que o brincar seja a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação da criança; e haja a garantia do acesso aos bens culturais e artísticos disponíveis (BELO HORIZONTE, dez 2004/fev 2005).

A partir dessas categorias, foram montados dois roteiros de entrevistas e um questionário socioeconômico (ANEXO E) respondido exclusivamente pelos responsáveis. Esse questionário contou com os seguintes itens: horário e dias da semana que a criança frequenta a UMEI, responsável pelo deslocamento da criança até a instituição; composição familiar, especificando a escolaridade, a idade e a renda familiar; local de moradia e o acesso aos serviços públicos; por último, a carga horária e a jornada de trabalho do(s) responsável (is) pela criança.

Quanto aos roteiros de entrevistas, o primeiro foi aplicado aos responsáveis (A, AA, AAA, C, CC, CCC⁹⁵) pelos alunos (A1, A2, A3, C1, C2, C3) matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand desde o ano de 2004. O segundo foi respondido pelas educadoras dos alunos que se dividiam entre as Turmas da Cirandinha (três/quatro anos), com as educadoras PC1, PC2, PC3 e da Amarelinha (quatro/cinco/seis anos), pelas educadoras PA1, PA2⁹⁶. Também foi entrevistada uma educadora da UMEI que trabalha desde 2004 na instituição⁹⁷.

O roteiro aplicado aos responsáveis foi dividido de acordo com a faixa etária dos alunos e abordou as categorias: saúde, higiene, desenvolvimento cognitivo, acesso a bens culturais, escolaridade da família, renda. A partir dessas categorias, foram colocados os seguintes indicadores:

- Saúde: busca de atendimento hospitalar no ano de 2008; doenças atuais; cartão de vacinação em dia; procedimento da UMEI com as crianças enfermas.
- Higiene: trabalho desenvolvido com os pais, trabalho desenvolvido com os alunos, condições do domicílio.
- Desenvolvimento cognitivo: autonomia, socialização, coordenação motora fina, linguagem oral, linguagem escrita, raciocínio lógico, acesso aos bens culturais / artísticos, planejamento pedagógico da UMEI e o brincar.
- Renda familiar: composição da família, situação de emprego dos membros ativos, jornada de trabalho, carga horária, despesas familiar, renda 2004/2008.

⁹⁵ O nome dos responsáveis, alunos e educadores foram trocados por códigos para manter em sigilo a identidade das pessoas envolvidas nesse trabalho.

⁹⁶ A educadora PA3 foi entrevistada, mas disse que não poderia fornecer informações precisas, porque há menos de um mês trabalhava na Turma Amarelinha. Por isso, sua entrevista não consta dessa análise.

⁹⁷ A coordenadora geral da UMEI optou por não ceder entrevista por motivos pessoais.

Já o roteiro das educadoras, também dividido de acordo com a faixa etária, trabalhou com duas categorias, o desenvolvimento cognitivo e o acesso aos bens culturais / artísticos. Na primeira categoria, foram colocados os indicadores de autonomia, socialização, coordenação motora fina, linguagem oral, linguagem escrita, raciocínio lógico, planejamento pedagógico da UMEI e o brincar. A segunda categoria abarcou o acesso das crianças aos bens culturais apontados em um primeiro momento como teatros, cinemas, parques, museus e bibliotecas.

A partir desses roteiros, nos termos de Draibe (2001), buscou-se, mediante entrevistas, compreender os efeitos produzidos nas crianças e suas famílias, quando estas passam a frequentar uma Unidade Municipal de Educação Infantil pertencente ao Programa Primeira Escola. Seguindo o princípio de que nenhum método é perfeito e que todos eles têm vieses e limitações diferentes entre si, aplicou-se métodos diversos de mensuração para a construção e análise desses roteiros, ou seja, tanto o método quantitativo como o qualitativo, buscando assim chegar a uma medição mais válida e confiável (CANO, 2004; MINAYO, 2005).

A construção do trabalho inicial dessa pesquisa somente foi possível devido ao acesso à FIC da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand. Todavia, no momento da análise dessa ficha, algumas lacunas foram detectadas na sua estrutura. Então, julgou-se importante apontar essas questões, já que esse instrumento foi utilizado nessa pesquisa, o seu aprimoramento poderá fornecer informações para outros inúmeros trabalhos acadêmicos ou técnicos que tenham o objetivo de aprimorar a educação infantil no município de Belo Horizonte (APÊNDICE).

4 O IMPACTO DA UMEI CARLOS PRATES DANIELLE MITTERRAND SOBRE OS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS

O presente capítulo traz a análise das entrevistas realizadas em 2008 com profissionais e responsáveis pelos alunos que se encontram matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand. Foram entrevistados seis responsáveis pelas crianças que freqüentam a UMEI desde 2004 e seis profissionais em atuação na UMEI. Por meio da análise do conteúdo das entrevistas, foi possível avaliar o impacto da instituição nas famílias em relação à renda e orçamento familiar, no desenvolvimento de hábitos de higiene nas crianças e famílias, e no processo de escolarização. Os dados coletados sobre as crianças permitiram detectar ainda até que ponto a ação da UMEI repercutiu na perspectiva do seu desenvolvimento cognitivo, do acesso aos bens culturais e à saúde. Este capítulo demonstra como se processaram os efeitos da freqüência à UMEI de acordo com os grupos entrevistados

4.1 Apresentação da pesquisa em 2008: uma introdução

No ano de 2004, encontravam-se matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand 76 alunos, distribuídos da seguinte forma, conforme TABELA 21:

TABELA 21⁹⁸
Número de alunos matriculados em 2004 que permaneceram em 2008:
segundo suas respectivas turmas

Turmas em 2004	Total de Alunos nas Turmas em 2004	Total de Alunos que permaneceram até 2008	Turmas em que estavam matriculados em 2008
T1	10	3	Turma Cirandinha
T2	16	3	Turma Amarelinha
T3	19	1	Turma Amarelinha
T4	31	0	...
Total	76	7	...

Fonte: Diário de classe anos 2004 e 2008 da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

⁹⁸ Tabela descritiva da composição das turmas se encontra à pág. 87, capítulo 3.

A partir dos dados da TABELA 21, conclui-se que dos 76 alunos matriculados em 2004, sete crianças permaneceram matriculadas na instituição até 2008, sendo quatro matriculadas nas Turma Amarelinha e três na Turma Cirandinha. Como o objetivo deste trabalho é analisar possíveis efeitos do acesso a uma instituição de educação infantil nas crianças e suas famílias, é importante que os sujeitos pesquisados tenham passado por um tempo de apropriação do trabalho desenvolvido pela UMEI, aqui fixado em quatro anos⁹⁹. Por isso, delimitou-se o universo da pesquisa a essas sete crianças. Assim, não foram entrevistados os alunos de 2008 que frequentam as Turmas Passa-anel, Faz-de-Conta e Bolinha de sabão, bem como os alunos das Turmas Amarelinha e Cirandinha que não se encontravam matriculados na UMEI em 2004. Porém, das sete crianças que permaneceram na UMEI de 2004 a 2008, foi possível realizar entrevista com somente seis responsáveis femininas¹⁰⁰, quatro associadas à ASMARE e duas pertencentes à comunidade.

As crianças na faixa etária de ingresso no ensino fundamental, no total de 43, não foram encaminhadas diretamente para a Escola Municipal Arthur Guimarães que está vinculada à UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, devido ao fato de a maioria (30) não morar nas proximidades da escola, mas em outros bairros da capital. A UMEI não dispõe de informações sobre a escola, nem de matrícula de seus egressos no ensino fundamental. Essa situação inviabilizou a pesquisa com esses alunos nesse nível de ensino, devido à dispersão por diversas escolas e o tempo para o trabalho de coleta de dados.

Para a avaliação de impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre as crianças e suas famílias em relação à higiene, renda familiar, desenvolvimento cognitivo, processo de escolarização, acesso aos bens culturais e saúde, foram comparadas as informações recolhidas nos dois momentos, ou seja, em 2004 e 2008. No primeiro momento, foram analisadas as Fichas Individuais da Criança, o que permitiu a construção do perfil geral das turmas em 2004 (capítulo 3). Por não existir procedimento na instituição de coletar dados ano a ano, em 2008, foram construídos instrumentos para obter as informações necessárias à avaliação de impacto. Assim,

⁹⁹ Este tempo é aproximado, visto que as atividades da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand iniciaram-se em agosto de 2004.

¹⁰⁰ Duas entrevistas foram agendadas com a única responsável pelo aluno LG da Turma da Amarelinha, às quais ela não compareceu por causa do trabalho. O aluno, de acordo com as educadoras, frequentou o ano de 2008 somente no período da manhã e muito irregularmente, às vezes faltava a semana inteira.

utilizou-se de dois instrumentos: o questionário socioeconômico e a entrevista com roteiro semi-estruturado. O primeiro aplicado somente às responsáveis pelos alunos e o segundo às responsáveis e educadoras das Turmas Amarelinha e Cirandinha.

A identificação de cada participante foi feita por códigos com o objetivo de preservar a identidade dos mesmos. Assim, foram entrevistadas as mães A, AA, AAA dos alunos A1, A2, A3, que freqüentavam a Turma da Amarelinha, com as educadoras PA1, PA2, PAC. Participaram também da pesquisa as mães C, CC, CCC dos alunos C1, C2 e C3, matriculados na Turma Cirandinha, que tinha como regentes as educadoras PC1, PC2, PC3 e PAC.

4.2 Composição das famílias dos alunos matriculados desde 2004 na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

O primeiro aspecto comparado pela pesquisa foi a composição familiar dos seis alunos que freqüentaram a UMEI desde 2004. Para esta análise comparativa, utilizou-se das informações prestadas pelo perfil geral de 2004, como também dos questionários socioeconômicos aplicados em 2008 às responsáveis pelos alunos A1, A2, A3, C1, C2 e C3. O perfil geral levantado em 2004 demonstrou que havia a predominância da constituição de famílias nucleares no ambiente doméstico (64%) (TAB. 22).

TABELA 22
Composição familiar dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004

Composição familiar em 2004	T1	T2	T3	X
Porcentagem de famílias nucleares	80	50	74	64
Nº médio de pessoas por família	6	5	5	6
Nº médio de filhos por família	2	2	2	2

Fonte: Ficha Individual da Criança, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Constituição que se diferencia em algumas famílias dos alunos pesquisados em 2004 e 2008 (TAB. 23).

TABELA 23
Composição familiar dos alunos matriculados na
UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008

<i>Alunos</i>	<i>Composição familiar</i>		<i>Nº de componentes familiares</i>		<i>Nº de filhos</i>	
	2004	2008	2004	2008	2004	2008
A1	Nuclear	Mono parental	5	5	3	4
A2	Nuclear	Nuclear	5	6	3	3
A3	Mono parental	Mono parental	12	12	3	4
C1	Nuclear	Mono parental	5	3	3	2
C2	Nuclear	Nuclear	12	11	4	4
C3	Mono parental	Mono parental	6	4	1	2

Fonte: Ficha Individual da Criança, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Fonte: Questionário socioeconômico, 2008 - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Observa-se que, em 2004, havia a predominância das famílias nucleares nas turmas das quais os alunos pesquisados faziam parte, mas somente as famílias dos alunos C1, C2, A1, A2 eram nucleares. Já os alunos C3 e A3 não se enquadravam no grupo predominante de tipo familiar delineado para a UMEI e para suas respectivas turmas em 2004. Em 2008, o perfil das famílias pesquisadas, no que se refere à composição familiar, modificou-se, passando a ocorrer um maior número de famílias mono parentais (C1, C3, A1, A3) se comparadas às famílias nucleares (C2, A2). As famílias mono parentais são chefiadas por mulheres, responsáveis pelo sustento e cuidados com as crianças e outros componentes do grupo familiar.

Quanto ao número de componentes das famílias, nota-se que a referência da maioria das crianças matriculadas na UMEI em 2004 era a média de seis integrantes por unidade habitacional. O número de componentes do grupo familiar dos alunos cujos responsáveis foram entrevistados em 2008 apresentava-se no ano de 2004 da seguinte forma: A1, A2 e C1 igual a cinco pessoas na moradia e C3, seis. As famílias dos alunos C2 e A3 tinham um número de componentes familiar bem acima da média geral de suas turmas, 12 pessoas residentes na moradia. Em 2008, o número de integrantes das famílias, se comparados com os dados de 2004, permaneceram o mesmo para os alunos A1(cinco) e A3 (doze). Nas famílias dos alunos C1 (três), C2 (onze) e C3 (quatro) ocorreu uma redução de membros, e somente na família do aluno A2 houve aumento de cinco componentes para seis pessoas residentes na moradia.

Outro fator importante que deve ser destacado na composição familiar refere-se ao número médio de dois filhos, tanto para a UMEI, como para as turmas T1, T2 e T3, em 2004. Esse valor não foi encontrado em nenhuma das famílias pesquisadas. Observou-se nas famílias dos alunos A1 (3), A2 (3), A3 (3), C1 (3) e C2 (4) um número maior de filhos em relação à média das turmas e em geral. Somente na família do aluno C3 ocorre um número menor de filhos que a média geral das Turmas e da UMEI, ou seja, um. Em 2008, o número de filhos permaneceu o mesmo para a família dos alunos C2 (4) e A2 (3), aumentou nas famílias A1(4), A3 (4) e C3 (2¹⁰¹), e reduziu na família da aluna C1 (2).

Além dessas informações apresentadas sobre a composição familiar, outras foram adquiridas por meio da entrevista semi dirigida com as responsáveis e se julgou apropriado ressaltar. A primeira informação é de que a maior parte dessas responsáveis (AA, AAA, CC, CCC) se tornaram mães muito jovens. A segunda é que, dentre as famílias, existem duas cujos responsáveis masculinos estão em restrição de liberdade. A terceira informação refere-se à relação de parentesco das mães AAA e CC, irmãs gêmeas, que residem juntas.

A síntese das informações apresentadas revela que as famílias dos alunos A1, A2, A3, C1, C2 e C3 apresentaram durante esses quatro anos mudanças em sua configuração. O número de responsáveis femininas como chefes de famílias (A1, A3, C1, C3) aumentou. O número de integrantes também variou, em algumas famílias aumentou (A2) e em outras diminuiu (C1, C2, C3). Existem aquelas com mais filhos (A1, A3) e as com menos (C1).

Em relação ao impacto da frequência dos filhos à creche, importa destacar a resposta das responsáveis entrevistadas sobre a carga horária de trabalho, em média 10h20min por dia, e a jornada de trabalho, geralmente de segunda a sexta. Destaca-se também o período de permanência das crianças na creche, mais de 10 horas por dia para as crianças da ASMARE. A situação familiar desvelada demonstra a vulnerabilidade dessas famílias para as atividades relacionadas com o cuidar e o educar.

¹⁰¹ A entrevista realizada em 2008 revelou que o aluno C3 tinha uma irmã de dois anos que não morava com a família.

A mãe AAA, por exemplo, afirma que os seus filhos que não estão na UMEI estudam em horário integral, quando chegam em casa, a tia de dezoito anos já voltou da escola e toma conta deles até os adultos retornarem do serviço. No período de férias das crianças, paga a avó paterna para ficar com a filha mais nova (dois anos) e o restante dos filhos, dos sobrinhos e dos seus irmãos mais novos ficam sob a responsabilidade de sua irmã de dezoito anos.

A mãe CC¹⁰², como já descrito, reside na mesma casa da mãe AAA, por isso, com as informações prestadas por ela, foi possível compreender melhor a situação. Segundo a mãe CC, as irmãs de dezoito, quinze, treze e nove anos olham os seus filhos e os de sua irmã quando estão de férias da UMEI e do ensino fundamental. Mas como seria organizada a estrutura desse ambiente de cuidados se as crianças mais novas não estivessem matriculadas na UMEI? Pode-se indagar ainda, como ficariam os estudos das tias dessas crianças, se tivessem que tomar conta das crianças menores durante todo o ano, como fazem nas férias? Será que as crianças menores seriam levadas pelas mães para o galpão da ASMARE, como afirmou a mãe AAA fazer com os seus filhos mais velhos na época em que não existia a UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand?

[...] Eu levava ele [A3] para o galpão. Levava ele e o AL tudo para o galpão, eu coloquei ele dentro de um caixote, sempre vai doação de caixote lá, eu fiz tipo um bercinho para ele, ficava ele e o AL. Até a hora de dar o horário deles ir embora. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Observa-se como o trabalho de cuidado e educação desenvolvido pela UMEI influi de forma positiva na vida das famílias. Como destaca a mãe CCC sobre os períodos em que a Unidade não funciona, necessitando da ajuda de parentes para a guarda do filho enquanto trabalha:

Eu não estaria trabalhando na ASMARE se, às vezes, quando não tem, quando não tem creche, nem semana da criança, eu tenho que humilhar para minha comadre com os meninos da gente, que ela olha muitas crianças, muito menino, não tem obrigação de ficar olhando mais um! Não tem obrigação! (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

A partir da situação descrita pelas mães AAA e CC, verificou-se que a Instituição atua de forma preventiva nas famílias pesquisadas ao exercer a guarda das crianças, dispensando os filhos em

¹⁰² A mãe CC é irmã gêmea da mãe AAA.

idade de freqüentar o ensino obrigatório de exercerem essa atividade. Como destacado pela UNESCO (2005) e MACHADO (2008), a guarda dos filhos menores pelos maiores é um fator que influencia negativamente o desenvolvimento das crianças no ensino fundamental. É importante ressaltar ainda, como afirma a mãe CCC, que, pela atuação da UMEI, as responsáveis femininas são liberadas para o exercício de uma atividade remunerada. Questão que será mais bem detalhada na próxima seção que avalia o impacto da Unidade sobre a renda familiar.

4.3 O impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a renda das famílias

A renda é um fator de extrema importância para o acesso e a permanência da criança no sistema educacional (MACHADO, 2008). As crianças de até três anos cujas famílias possuem renda de três a cinco salários mínimos *per capita* possuem quatro vezes mais chance de acesso à educação infantil que as crianças na mesma faixa etária cujas famílias possuem renda de até ½ salário mínimo por pessoa (UNESCO, 2004), como as famílias dos alunos C1 (39% salário mínimo)¹⁰³, C2 (20% salário mínimo), A1 (34% salário mínimo), A2 (41% salário mínimo) e A3 (32% salário mínimo).

Assim, o acesso dessas crianças a um programa de cuidados e educação como o Programa Primeira Escola desde sua tenra idade, por si só, poderia ser considerado um impacto positivo em suas vidas. Pois, como verificado no perfil geral (TAB. 10), as famílias cujos filhos estavam matriculados na UMEI em 2004 possuíam renda média salarial baixa, cerca de 1,8 salários mínimos¹⁰⁴ da época¹⁰⁵. Valor salarial médio que se diferenciava para as turmas, contudo em

¹⁰³ Esse valor refere-se à renda total das famílias em 2008, dividido pelo número de componentes.

¹⁰⁴ Em 2003, o salário mínimo teve reajuste de 20,00%, para uma inflação acumulada de 18,54%, o que significou um aumento real de 1,23%. No segundo, a elevação foi de 8,33%, enquanto o INPC acumulou 7,06%, resultando em aumento real de 1,19%. Em 2005, o salário mínimo foi corrigido em 15,38%, para uma inflação de 6,61%, o que significou um aumento real de 8,23%. Em 2006, para uma inflação de 3,21%, o reajuste foi de 16,67%, o que correspondeu a um aumento real de 13,04%. Em abril de 2007, para uma elevação do INPC de 3,30%, entre maio de 2006 e março de 2007, ante uma variação de 8,57% no salário nominal, o aumento real do salário mínimo ficou em 5,1%. Considerando a variação do INPC em 4,98% até o final de fevereiro de 2008 e o valor de R\$ 415,00 em 1º de março de 2008, **o ganho real acumulado no período de 2003 a 2008 é de 37,02%**, resultante de uma variação nominal de 107,49%, contra inflação de 51,43%. Disponível em www.dieese.org.br/notatecnica/notatec62SalarioMinimo2008.pdf. Acessado em 18 de fevereiro de 2009.

nenhuma delas chegou a três salários mínimos: T1 (2,7 salários mínimos), T3 (1,9 salários mínimos) e T2 (1,5 salários mínimos).

Por isso, a importância de se avaliar o impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a renda das famílias dos alunos pesquisados em 2008. Para tanto, foram comparados os dados do perfil geral com o questionário socioeconômico e entrevista semi dirigida (TAB. 24).

TABELA 24
Renda dos alunos matriculados na
UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008

Renda média	C1	C2	C3	A1	A2	A3	X
2004	0,3 ¹	2,8	3,2	2,0	1,0	3,2	2,1
2008	1,2	2,4	2,9	1,7	2,5	3,9	2,4

Fonte: Ficha Individual da Criança, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Fonte: Questionário socioeconômico, 2008 - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Nota¹: Número de salários mínimos da época recebidos pelas famílias.

Ao comparar a média das turmas e dos alunos pesquisados, os dados demonstram que somente a renda mensal da família da aluna C1 estava abaixo da média de sua turma T1 em 2004 - 2,7 salários mínimos, da qual também faziam parte os alunos C2 e C3. Já na turma T2, encontrava-se a família do aluno A2 que tinha uma renda (um salário mínimo) abaixo da média salarial do grupo, e a família do aluno A1, acima (dois salários mínimos). Por último, destaca-se o aluno A3 com renda mensal (3,2 salários mínimos) superior em um salário mínimo aproximadamente à média de sua turma T3. Pode-se afirmar ainda que a renda média dos alunos pesquisados (2,1 salários mínimos) é maior que a média geral da UMEI em 2004 (1,8 salários mínimos).

Em 2008, pode-se constatar que ocorreu o aumento da renda nominal de todas as famílias pesquisadas (GRAF. 6).

¹⁰⁵ Para o cálculo, foram considerados os valores vigentes do salário mínimo da época. O salário mínimo vigente a partir de 01/05/2004 pela Lei nº 10888 era R\$260,00. Já em 2008, o salário vigente a partir de 01/03/2008 estava fixado em R\$415,00 de acordo com a Lei nº 11.709. Disponível em www.portalbrasil.net/salariominimo.htm. Acessado em 17 de fevereiro de 2008.

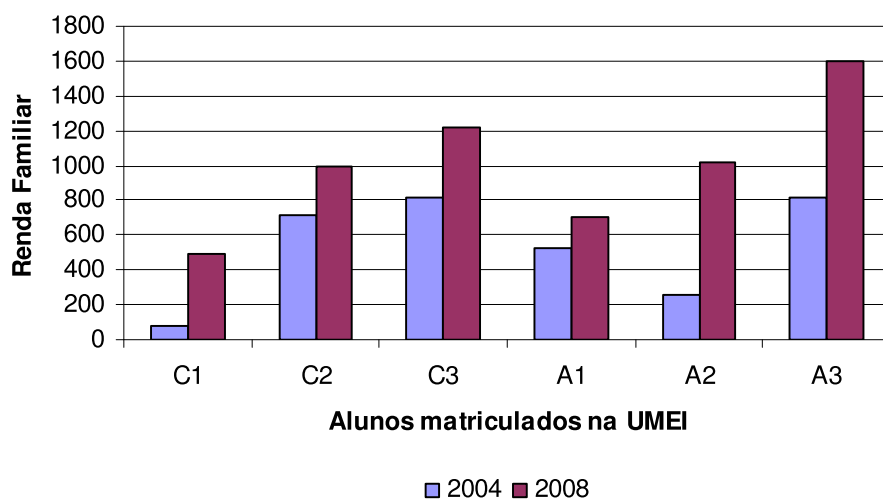


GRÁFICO 6: Renda nominal bruta mensal das famílias dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Porém, o ganho salarial real foi insuficiente para manter o patamar salarial de três famílias. Ou seja, as famílias passaram a ganhar menos em termos de salário mínimo, se comparados os anos de 2004 e 2008 (GRAF. 7).

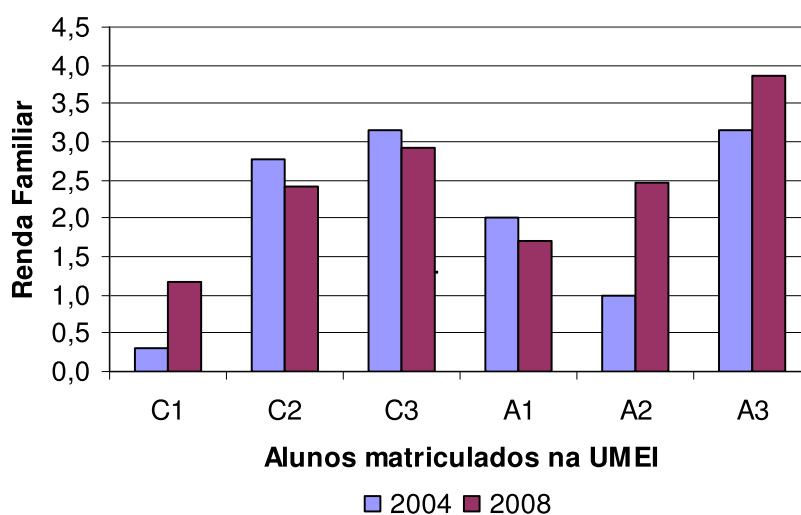


GRÁFICO 7: Total de salários mínimos recebido pelas famílias de seis alunos matriculados na UMEI Carlos Prates desde 2004

O gráfico nº7 informa que as famílias dos alunos A1, C2 e C3 tiveram perda em sua renda, considerando o salário mínimo, ao contrário das famílias dos alunos A2, A3 e C1 que tiveram aumento em seus rendimentos. Os fatores que influenciaram a alteração da renda para cada grupo familiar foram apontados a partir das entrevistas realizadas com os responsáveis.

A mãe A, por exemplo, declarou ter, em 2008, uma renda mensal de R\$708,00, constituída pelo seu salário (R\$400,00), pela bolsa moradia (R\$178,00) e bolsa escola (R\$128,00) concedidas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o que totalizava R\$708,00. Esse valor representa 1.7 de salários mínimos, o que significa uma queda de 15% na renda dessa família em relação a 2004. A renda da família diminuiu a partir do momento em que A se tornou a única mantenedora do lar, de acordo com ela “[...] Meu negócio é trabalhar, sustentar os meninos. Trabalhar, comprar as coisas para eles.” Pelos dados fornecidos, observa-se que a queda da renda não foi mais elevada devido aos benefícios recebidos pela família. Entrevista realizada com a mãe deste aluno revelou a importância de outros programas sociais na composição da renda familiar:

Pesquisadora: Então você falou que recebe a bolsa escola? Então você recebe a bolsa moradia?

A: É a bolsa moradia. Eu recebo a bolsa moradia, e a prefeitura que paga a gente para pagar a bolsa... a bolsa... o aluguel. E a bolsa escola eu recebo o pagamento, eu recebo R\$178,00 tirando a bolsa família que ainda eu não recebo. Porque eu vou receber só depois. Depois que eles encerrarem a bolsa moradia, aí ele passa para a bolsa família. Então eu recebo só um. Então eu comecei receber ano passado. Não sei qual data que foi, acho que, nem lembro, acho que foi ano passado, está fazendo um ano agora. Vai fazer um ano agora em dezembro. Em dezembro faz um ano que eu recebo a bolsa escola.

Pesquisadora: E a bolsa moradia tem quanto tempo?

A: Tem quatro anos.

Pesquisadora: E então é só essa renda que você tem?

A: Só essa renda! (Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03 de novembro de 2008).

A família do aluno C3, em 2008, tinha uma renda que totalizava 2.93 do salário mínimo (R\$1215,00), e era composta pelo salário da mãe CCC (R\$300,00), pelos rendimentos do tio (R\$415,00), pela aposentadoria da avó 1.16 do salário mínimo (R\$480,00) e a bolsa família (R\$20,00). O valor de 2.93 salários mínimos é inferior ao encontrado em 2004. Os dados informam que a composição familiar do aluno C3 mudou de 2004 a 2008, mas o que influiu na queda da renda familiar foram os rendimentos da responsável CCC que é menor (TAB. 25).

TABELA 25
Composição familiar e renda do aluno C3 em 2004 e 2008

2004		2008	
Integrante	Renda	Integrante	Renda
Mãe	260 reais (1 SM)	Mãe	300 reais (0.72 SM)
Tia	280 reais (1.08 SM)	Avó	480 reais (1.16 SM)
Tio	280 reais (1.08 SM)	Tio	415 reais (1 SM)
Prima	..	C3	20 reais (0.05 SM)
Primo	..	..	..
C3	..	..	..

Fonte: Ficha Individual da Criança, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Fonte: Questionário socioeconômico, 2008 - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Porém, se for analisada a renda *per capita*, o valor subiu de cento e trinta e seis reais e sessenta centavos (R\$136,70) para trezentos e três reais e setenta e cinco centavos (R\$303,75), ou seja, um aumento de 222% para cada membro.

Por fim, constata-se que a renda familiar dos alunos C2 e A3 não pode ser definida, pois as entrevistas realizadas apresentaram divergência de informações expressivas. Como mencionado na descrição da composição do grupo familiar (seção 4.2 deste capítulo), esses alunos residem no mesmo local e as respostas sobre a renda familiar dada pelas responsáveis entrevistadas foram divergentes. A mãe CC afirmou que a renda total da família era de 2.40 salários mínimos (R\$1000,00), enquanto a mãe AAA declarou ser 3.85 salários mínimos (R\$1600,00). Ela também afirma ser a que possui menor salário, mesmo após o aumento recebido devido à mudança de função dentro da ASMARE:

Por que como eu sou a de casa que recebo menos, eu sou a que recebo menos, eu conto assim por que eu pego R\$90,00 por semana, então não dá R\$400,00. Tem vez que minha mãe me dá um dinheirinho, porque eu ajudei ela, sabe? Eu sou a que menos recebe lá em casa! [...] O meu salário aumentou agora, eu recebia era R\$50,00 por semana. Então dava R\$200,00 por mês. [...] Sempre trabalhei como triadora. Na marcenaria tem três meses só. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Dentre as famílias que apresentaram aumento na renda, está a família de A2. Nessa família, o responsável masculino exercia a função de eletrotécnico e possuía uma renda de aproximadamente um salário mínimo e meio (R\$600,00). Também participava da renda familiar a tia das crianças com uma quantia pouco maior que o salário mínimo (R\$420,00). Observa-se que, se comparada à renda declarada pela família em 2004 com a renda de 2008, ocorreu o aumento de um salário mínimo e meio. Devido ao aumento de aproximadamente 45% no salário do mantenedor da família (pai) e a participação de um novo membro nas receitas, conforme declarado pela mãe A no questionário socioeconômico em 2008.

Outra família na qual há o aumento na renda é da aluna C1. A renda familiar mensal, em 2008, era basicamente formada pelo salário da mãe de 1,08 salários mínimos e a bolsa família de R\$40,00, o que totalizava 1.18 salários mínimos (R\$480,00). O acréscimo ocorre devido ao novo emprego que a mãe C, mantenedora do lar, conquistou.

Pesquisadora: Nesse período que a C1 está aqui na UMEI você ficou desempregada algum tempo?

C: Fiquei... fiquei... quase o período todo... eu fiquei... eu fiquei de quando ela entrou eu fiquei até [pausa] ano passado não, ano passado foi 2007, 2006, em 2007 eu comecei a trabalhar em uma casa aqui perto, só que não era de carteira assinada e... era também esse horário de nove às duas da tarde e eu recebia lá cento e cinquenta reais.

Pesquisadora: E como você foi para esse atual emprego que você está?

C: através de uma colega minha de infância ela trabalha, ela mora lá ela foi e a menina que tava trabalhando lá teve um problema no joelho já tinha passado duas faxineiras e não tinha dado conta ela pego e me ligou. Oh C aqui no prédio está precisando de faxineira, se não quer pega não. Eu falei assim. Ah! Eu quero. Ela falou assim é de carteira assinada, tem uma cesta por mês, todo mês você vai ganhar uma cesta, vale transporte, como você mora perto você não vai precisar, gastar vale transporte, você vai pegar o dinheiro do vale dá uns quinhentos reais para você. Nó, eu quero sim Esther. Ah! Então você vem conversar com a síndica. Eu falei assim então você fala com ela que amanhã eu vou. Porque eu tenho que conversar com o patrão primeiro para falar com ele. No outro, eu fui no outro dia conversei com esse patrão meu ele falou assim não tem problema não. Ele já tinha falado comigo se você arrumar um emprego de carteira assinada você pode sair você não precisa ficar aqui não por que aqui é só um quebra galho e a gente não pode te paga mais. Ele pego me libero e tudo. No outro dia eu fui lá e conversei com ela na segunda eu comecei a trabalhar. (Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 26/08/2008).

Conclui-se, a partir das informações prestadas, que todas as famílias obtiveram aumento na renda bruta nominal, mas somente em três famílias ocorreu a permanência ou acréscimo do número de

salários mínimos na composição da renda familiar. Os fatores que influenciaram os acréscimos ou a redução da renda familiar são os mais diversos e não estão associados diretamente à frequência das crianças à UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

4.3.1 A importância da UMEI para o orçamento do grupo familiar das crianças matriculadas desde 2004

As entrevistas com as responsáveis femininas revelaram a importância da frequência à UMEI para o orçamento doméstico. A mãe A, por exemplo, declarou ser a única responsável pelo sustento de seus quatro filhos. Ao falar do trabalho que desenvolvia, afirmou que nasceu na ASMARE, desde os doze anos trabalhava com material reciclável e nunca ficou desempregada. No período da coleta de dados, sua jornada era de segunda a sexta, com uma carga horária de 12h30min por dia. Às vezes, essa jornada se estendia aos sábados, quando participava de *shows* para recolher latas de alumínio.

Os gastos de sua família, além das despesas com a casa, englobavam também o pagamento de R\$140,00 a uma pessoa para cuidar de seus dois filhos que não frequentavam mais a UMEI Carlos Prates - Danielle Mitterrand. Afirmou que, se não fosse a Unidade, os seus gastos seriam ainda maiores, pois teria que pagar para olhar seus dois filhos que estão matriculados na UMEI, o que segundo ela não é barato.

Pesquisadora: Se o A1 deixasse... O A1 e a irmã deixassem de frequentar aqui a UMEI, ia fazer alguma diferença, ia mudar alguma coisa na renda da sua família. Na renda lá na sua casa?

A: Como assim?

Pesquisadora: No seu dinheiro, ia fazer diferença para você se eles deixassem de frequentar aqui?

A: Não... [a mãe apresentou uma expressão de dúvida]

Pesquisadora: Ia trazer algum gasto a mais? Ou a menos?

A: Não é a questão de ter gasto, nem menos. A diferença é que a creche é bom para os filhos da gente sabe? Estudar! Entendeu! Aprender coisas boas. [a filha responde] Não tem diferença nenhuma tanto faz eles ter coisas, na minha casa mesmo, nem que eu esteja apertada, eu não ia me importar em nada. Tudo é mesma coisa. Mais a creche está aqui é para aprender. Educar o filho da gente. Que a gente não tem tempo para educar os filhos da gente. A gente vive trabalhando fora. Entendeu? Mesmo se eles ficassem dentro de casa, tem que

pagar os outros para olhar, não é fácil, quem tem filho dentro de casa, tem quatro, tem cinco para olhar menino, para deixar nas mãos dos outros, para cuidar, pagar é caro demais. Tudo tem a ver!

(Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03/11/2008).

Relatou ainda que não gasta qualquer quantia para material escolar ou outras despesas com A1 e sua filha que também frequenta a UMEI, somente para seus dois filhos que estão matriculados no ensino fundamental.

Pesquisadora: É mais ou menos assim: quanto você gastou no início do ano, lá em fevereiro, com o material para o A1 e para a irmã?

A: Gastar com material?

Pesquisadora: Material escolar? Quanto você gastou assim...

A: É a Ba e a S? Não S e Bo?

Pesquisadora: Não, estou falando para os meninos aqui.

A: Gasto nada! Eu não gasto nada deles aqui! Eles não me pedem nada!

Pesquisadora: Você gastou para a irmã e para o irmão?

A: Para o Bo e para a S eu tive que comprar uniforme, mochila, material. Quem tem filho tem que comprar. Mas é para eles. (Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03/11/2008).

Diferentemente da família do aluno A1, na família do aluno A2, o principal mantenedor era o responsável masculino que sustentava cinco pessoas. Nas despesas do casal, além dos cuidados com os filhos, estava o aluguel do apartamento no qual moravam desde 2004. Quanto aos gastos com A2 para frequentar a UMEI, a mãe AA afirma ter que comprar somente o uniforme:

Pesquisadora: Mais ou menos assim: você sabe quanto gastou no início do ano com material para A2? Para ele entrar aqui no início de 2008?

AA: Para ele entrar aqui na escola nada, a prefeitura sempre dá os cadernos... tudo.

Pesquisadora: O uniforme também?

AA: Não, o uniforme não, a única coisa é o uniforme que comprei o uniforme [pausa] nem lembro mais quanto que era, acho que era sete reais, oito reais que comprei o conjunto.

Pesquisadora: Então o uniforme é a única coisa que você tem que pagar?

AA: Isso!

Pesquisadora: O material escolar a prefeitura dá? Livros se precisar?

AA: Humm... Nunca a escola pediu... nada aqui! (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008).

Porém, considera que se o aluno A2 não frequentasse a Unidade isso não lhe traria despesas extras no orçamento familiar.

Pesquisadora: Se o A2 deixasse de frequentar aqui a escola, a UMEI, isso ia fazer alguma diferença na renda da sua família?

[pausa]

AA: É... se iria fazer diferença?

Pesquisadora: É, se ele deixasse de vir para UMEI, por exemplo, e passasse a ficar todos os dias lá na sua casa, ele ficaria de segunda a sexta com você o dia inteiro, sábado e domingo também, isso ia fazer alguma diferença na renda da sua casa?

AA: Não, eu acho que não, porque o negócio dele é... ele gosta muito de brincar, então... acho que não, além da televisão, assim você fala financeiramente?

Pesquisadora: É.

AA: Pois é, além da televisão, ele gosta muito de assistir DVD de desenho, acho que não mudaria não. (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008).

É importante ressaltar que a mãe AA, no período da coleta de dados, estava desempregada. Havia trabalhado em um escritório em meio expediente, mas, no período da pesquisa, realizava somente faxinas. Com o salário recebido, comprava roupas e sapatos para ela e os filhos. O que não representava, em sua perspectiva, uma ajuda no orçamento de sua casa.

A estrutura familiar do aluno A3 é bem diferente, pois moram na mesma casa 12 pessoas - o seu núcleo familiar e o da aluna C3. A mãe AAA é responsável por ela e seus quatro filhos¹⁰⁶. Há dezoito anos, ela trabalha como triadora de papel, ou seja, desde sua infância. Função que mudou em 2008, quando passou a produzir coletores na marcenaria da ASMARE. Nessa tarefa, tem uma extensa jornada de 11 horas diárias de segunda a sexta.

De seu rendimento, retira parcela para o aluguel e a alimentação, que é compartilhada por 30 pessoas, visto que, no momento das refeições, todos se reúnem na casa de sua mãe. Outro gasto relatado por AAA refere-se a quando as duas crianças se encontram de férias da UMEI, pois paga para a avó paterna da menina ficar com ela. Para a mãe AAA, se não existisse a creche, ocorreria um aumento nas suas despesas. Primeiro, porque não tem gasto algum com material escolar, pois a UMEI fornece *Kits* de material. Segundo, porque teria que pagar para cuidar de A3 e sua irmã, o que está em torno de cem reais por criança.

¹⁰⁶ Para compreender melhor a estrutura da família dos alunos C2 e A3, dividiu-se o grupo em núcleos. Assim, temos o núcleo da mãe AAA e da mãe CCC, que possuem características diferentes apesar de habitarem na mesma casa.

Por que eu iria ter que pagar para olhar ele. E hoje em dia para olhar um menino é cem reais. Para mim, que igual, tem vez que eu não chego a ganhar nem quatrocentos reais por mês. Entendeu? Tem vez que eu nem chego a ganhar isso! Porque como eu sou a de casa que recebo menos, eu sou a que recebo menos, eu conto assim porque eu pego noventa reais por semana, então não dá quatrocentos reais. Aí tem vez que minha mãe me dá um dinheirinho porque eu ajudei ela, sabe? Eu sou a que menos recebe lá em casa! Então se fosse para eu tirar o dinheiro para comprar as coisas para dentro de casa, eu não iria ter dinheiro para ajudar dentro de casa com essas coisas. Porque aí meu dinheiro iria ser só mesmo para pagar os outros. Só olhar o A3. O meu salário aumentou agora, eu recebia era cinquenta reais por semana. Então dava duzentos reais por mês. Mas com esse dinheiro sempre deu para mim cuidar dos meus meninos. Não dá para cuidar do jeito que a gente quer não. Mas não faltar uma comida dentro de casa, uma roupinha, um sapatinho para eles. Não falta não! Uma cama para eles dormirem. Não falta não! Mas se não tivesse a creche eu estava enrolada. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Como já dito, as informações prestadas pela mãe AAA e CC divergem, por isso aqui serão consideradas separadamente. (Depoimentos colhidos pela pesquisadora em 03/11/2008 e 28/10/2008). A mãe CC informou que habitava em sua residência 11 pessoas, ela e seu esposo eram responsáveis pelos seus quatro filhos. No período da coleta de dados, trabalhava na marcenaria da ASMARE produzindo coletores, normalmente de segunda¹⁰⁷ a sábado, e possuía uma carga horária de 12 horas por dia.

Considera que a frequência de seus filhos (C2 e seu irmão) à UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand faz diferença no orçamento de sua casa, pois permite que exerça uma atividade remunerada:

Pesquisadora: É. Se eles deixassem de frequentar a UMEI, isso ia fazer diferença no orçamento lá da sua casa?

CC: Ia! E muito!

Pesquisadora: Por quê?

CC: Porque se eu pôr ela em outra creche lá é de... em outras creches é de oito às cinco, aqui não. Aqui eles ainda toleram a gente que é catador até as nove horas [21horas]. Iria ficar muito difícil para mim. Ela sair da creche e eu continuar nesse serviço que eu trabalho. Iria ficar muito apertado para mim. Eu não ia trabalhar sossegada. Porque tem muita gente que olha os filhos da gente e mais maltrata muito e aqui não. Aqui, nossa, as professoras, todas as professoras, a diretora cuida até das feridas deles, entendeu? Então, ia ficar muito difícil para mim. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

¹⁰⁷ Segundo a mãe CC, quando não há pedidos para coletores, não trabalha na segunda feira, assim poupa o dinheiro da passagem (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

Além de tudo, não tem gasto com material escolar para C2 estudar:

Pesquisadora: É, no início do ano, qual foi o gasto que você teve com o material para a C2 e P?

CC: Nenhum! Nenhum! A creche já dá... já dá eles... Eu não tenho nenhum. (Entrevista concedida pela mãe CC á pesquisadora em 28/10/2008).

Em relação à família da aluna C1, os dados revelam que era composta, em 2008, por três pessoas (mãe, dois filhos). A renda obtida pela mãe C1 vinha de seu emprego de auxiliar de serviços gerais com carteira assinada, de segunda a sábado, numa jornada de 32 horas por semana. Anteriormente a esse emprego, vivia de lavar roupa para fora e fazer alguns “bicos”, além de receber R\$30,00 da bolsa família. Em 2007, passou a exercer uma atividade remunerada no valor de R\$150,00. A mãe C ressalta que durante o período no qual ficou desempregada passou por muitas dificuldades, até mesmo fome, e a UMEI a ajudou:

Pesquisadora: Nesse período que a C1 está aqui na UMEI você ficou desempregada algum tempo?

C: Fiquei... fiquei... quase o período todo... eu fiquei... eu fiquei de quando ela entrou eu fiquei até [pausa] ano passado não, ano passado foi 2007, 2006 em 2007 eu comecei a trabalhar em uma casa aqui perto, só que não era de carteira assinada e... era também esse horário de nove às duas da tarde e eu recebia lá cento e cinqüenta reais. [...] Eu ia, arrumava a casa. É que era assim, não era muito difícil, era dois senhores de idade. Então, numa época que eu tava precisando muito, passando até necessidade dentro de casa. As colegas é que me ajudava, mandava as coisas para mim em casa, então assim eu aceitei, porque antes um pingado do que nada. *E com a C1 em casa, então assim a minha sorte da UMEI, que eu tenho que agradecer muito a ela porque nessa época a C1 já tava na escola entendeu? Então assim quem passava necessidade era só eu... Que aqui ela almoçava, tomava o café da manhã, almoçava, janta também, tudo.* (Entrevista concedida pela mãe C á pesquisadora em 26/08/2008).

Mesmo trabalhando desde 2007, afirmou que o fato de a C1 freqüentar a UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand fez diferença em suas despesas:

Pesquisadora: É se a C1 deixasse de freqüentar aqui a UMEI ia fazer diferença para você em sua renda?

C: Bastante.

Pesquisadora: Como que ia fazer diferença?

C: Porque eu teria que comprar assim mais coisas. Porque eu compro assim o básico. Porque R\$300,00 por mês não dá para você comprar muita coisa, uma conta de água, a minha conta de água tem parcelamento, tem mudança de

padrão, de quintal... Então, assim, eu pago 61 de água, R\$61,00 só de água... Entendeu? Mais o que eu gasto... Então dá 61 de água. É... Produtos de higiene que eu tenho que comprar, produtos de limpeza. Entendeu? É... Como que fala... É biscoito, é pão, é um refrigerante, é um suco, essas coisas assim. Então você vai comprar isso, você vai oitenta reais, não é menos que isso. Entendeu? Quando vem o dinheiro do vale transporte tem aquelas outras continhas básicas que fica para você pagar entendeu? Ela não estando aqui [UMEI] então eu tenho que dobrar, então já não tem que comprar mais 80, 100 reais só de besteirinhas para eles comer assim, tomar café da manhã, à tarde, lanche à noite, então eu teria que gastar já uns 130, uns 150 entendeu? Então, já é assim mais uns 60 reais a mais, que já dá para comprar outra coisa. Igual assim roupa, sapato essas coisas eu ganho. Eu não compro, o dinheiro não dá para comprar, nem para mim, nem para eles.

(Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

Por último, tem-se o depoimento da mãe CCC. Ela era a única responsável pelo aluno C3, apesar de afirmar que se não fosse a ajuda de sua mãe não teria condições para sustentá-lo. Os seus recursos eram tirados da ASMARE, onde exercia a função de triadora de material reciclável, desde sua infância. E, apesar de o emprego ser garantido, afirmou que o salário era baixo. Sua jornada de trabalho era 9 horas e 40 minutos diários de segunda a sexta. Nos finais de semana, quando possível, realizava trabalho autônomo de cabeleireira para complementar a renda, ganhando cinco reais por escova. Afirmou que ficou desempregada por diversas vezes, inclusive quando ficou grávida de seus dois filhos, nesses momentos enfrentou muitos problemas, como a falta de leite para as crianças, recebendo apoio financeiro de sua família em troca de serviços prestados.

Para ela, a frequência do aluno C3 à UMEI faz diferença no seu orçamento, pois a alimentação (leite) é garantida, também não tem despesas com o uniforme. Reclama, porém, que gastou muito com fraldas para que C3 frequentasse a UMEI. No total, afirma que deve ter gastado R\$800,00 durante esses quatro anos, mas acha que essa quantia não foi alta.

Pesquisadora: Mais ou menos assim CCC ,quanto que você gastou no início do ano com material para o C3 aqui para a creche?

CCC: Acho que eu não conto assim bolsa, eu não conto não, eu conto mais as fraldas que eu já mandei para cá, nossa, foi tão deixa eu ver? Em relação a sapato, roupa esses trem que eu já gastei? Acho que eu já gastei uns oitocentos reais viu. Eu acho que eu já gastei nessa faixa mesmo.

Pesquisadora: Durante todo esse período? Esses quatro anos?

CCC: É!Porque o uniforme a gente, uniforme da escola, a gente, eles cederam para a gente, o primeiro uniforme que o C3 teve, o primeiro uniforme que o C3

teve, foi a escola cedeu para ele. Acho que o segundo, o segundo uniforme ele, eu acho que eu comprei, eu comprei, eu comprei para ele, o uniforme escolar, que eu lembre! Eu gastei muito calçado quando ele era criança. Gastei muito com fralda. O leite a gente não conta porque, aqui pelo menos tem a garantia do leite. Pelo menos o alimento a gente tem a garantia que vai ter aqui. Que tem! *Eu acho que não gastei muito não, uniforme, a gente assim da ASMARE tem a gente tem uma prioridade aqui, que a gente não tem na ASMARE.* Os meninos daqui são garantido, são educados, tem alimento. Que na ASMARE se fosse contar com o pagamento a gente não teria direito, essa semana não teve pagamento. Então assim eu não vejo assim por eu não ter mais para dar para nada, eu sempre quando eu posso, compro um sapato caro, acho que o único sapato que ele teve mais caro foi um de oitenta reais que eu comprei. Sabe? O uniforme, o uniforme do C3 que eles deram para gente. Acho que é só isso! (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008)

A pesquisa de campo permitiu conhecer o acesso aos cuidados e à educação na primeira infância que as crianças matriculadas desde 2004 na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand possuem. Mas também possibilitou detectar o impacto do trabalho da UMEI sob o orçamento das famílias. Primeiro, as famílias pesquisadas afirmaram que se os filhos não estivessem matriculados na UMEI ocorreria um aumento nos gastos, exceto a família de A2 que afirmou não ocorrer alteração. Esse aumento seria devido ao maior volume de recursos a serem destinados para alimentação (C, CCC), compra de material escolar (A, CC, AAA) e contratação de uma babá (A, AAA).

Um segundo aspecto de alteração no orçamento decorre das famílias entrevistadas serem chefiadas por mulheres. Os dados relacionados à renda familiar evidenciam que em nenhuma dessas famílias mono parentais ocorreu perda na renda *per capita* (GRAF. 8).

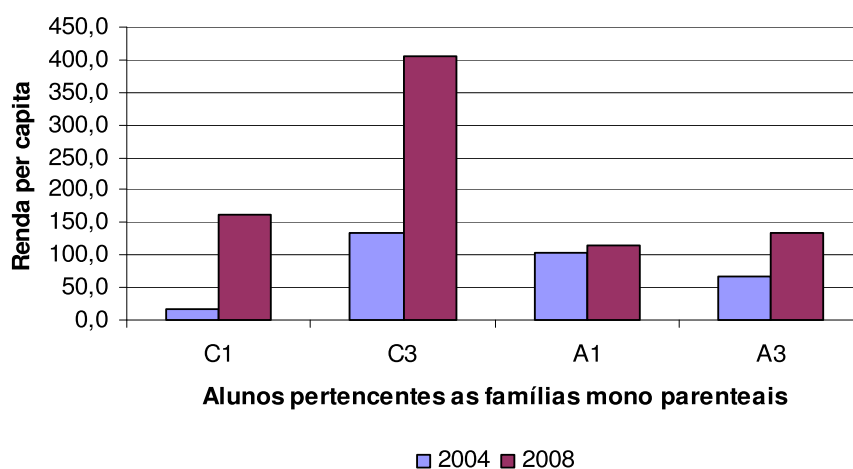


GRÁFICO 8: Renda *per capita* das famílias chefiadas por mulheres dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008

De acordo com a mãe C e CCC, os serviços prestados pela UMEI fazem a diferença no dia-a-dia de todas as mães que precisam trabalhar:

Eu queria que Deus abençoasse a UMEI e todos que trabalham nela, porque é um lugar assim que ajuda muito a gente, não só eu, mas como muitas mães que trabalham, precisam trabalhar fora, entendeu? (Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

[...]Se eu não precisasse, eu deixava os meninos na creche aqui? Eu não estaria trabalhando na ASMARE, se às vezes quando não tem, quando não tem creche, nem semana da criança, eu tenho que humilhar para minha comadre com os meninos da gente, que ela olha muitas crianças, muito menino, não tem obrigação de ficar olhando mais um, não tem obrigação! [...] Porque eu realmente preciso [...]. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Terceiro aspecto observado foi que as mães (A3, C2, C3) associadas à ASMARE afirmaram ser o horário diferencial da UMEI para seus filhos um fator primordial para que exerçam suas atividades remuneradas na associação. O que lhes permitem a manutenção da renda familiar.

Trabalhando com catar papel, do tamanho da Em, eu já sabia mexer com papel. Eu fui criada ali naquele rumo ali. Nas caixas de papelão. Igual que eu criei

meus filhos, minha mãe me criou. Eu criei meus filhos porque não tinha outra alternativa. Porque senão, eu não tinha criado meus filhos não. Porque agora eu decidi pôr na creche porque uma, lá não é lugar de menino. Lá vai muitos carrinhos pesados para a balança, o carrinho desse caí em cima de um menino desse mata ele. Tem carrinho que vem da rua mais de mil quilos. E um carrinho de grade. E menino lá não é bom. Menino lá. Não é bom ficar menino lá. Por causa disso, se o carrinho cai em cima de um menino desses, eles fecham a ASMARE. [...] Então, por isso, tem a autorização do pessoal da ASMARE, até dez horas. E as pessoas aqui dos bairros mesmo é até seis, sete horas. Mas a gente mesmo, a prioridade da gente é até dez horas. Por causa disso. Os meninos ficarem aqui para não ter motivo da gente levar eles para lá, para eles correrem risco também. Por que lá mexe com muito peso. Lá é como se diz... lá fica muito sujo, entendeu? (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Porque se eu pôr ela em outra creche lá é de... em outras creches é de oito às cinco, aqui não. Aqui eles ainda toleram a gente que é catador até às nove horas [21horas]. Iria ficar muito difícil para mim. Ela sair da creche e eu continuar nesse serviço que eu trabalho. Iria ficar muito apertado para mim. Eu não ia trabalhar sossegada. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

E eu então fui a primeira, a primeira mãe da escola e do aluno, o primeiro aluno da escola, então para mim desde que isso é importante para mim, eu tenho que agradecer muito a Deus, pelo fato de não ter condições de estar pagando outra escola, perto da minha casa, e também pelo fato do horário que eu largo o serviço, não tem como eu assim chegar na hora, na hora para eu largar mais tarde, lá perto da minha casa tem que pegar cinco horas, eu não tinha condições, aqui as pessoas ficam falando deixa de ser boba tira da creche não! Não tiro de jeito nenhum sabe por quê? Porque lá na verdade não é uma creche, é uma escola mesmo, onde eu tenho a garantia que ele é bem cuidado, é bem alimentado, então é isso, eu nunca pensei em tirar da creche. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Se a frequência das crianças à UMEI não apresenta impacto direto sobre a renda familiar, verificamos especialmente nos depoimentos das mulheres responsáveis pelo núcleo familiar sua importância na composição do orçamento doméstico. Mesmo para as mães entrevistadas de famílias nucleares, a frequência das crianças à UMEI contribui para alargar o orçamento doméstico.

Assim, observa-se que os cuidados despendidos pela UMEI com as crianças fazem diferença no orçamento familiar. Outro fator avaliado refere-se ao impacto da UMEI sobre os hábitos de higiene das famílias e crianças, o que será apresentado na próxima seção.

4.4 O impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand no desenvolvimento de hábitos de higiene na família dos alunos

Para diagnosticar se a UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand impactou os hábitos de higiene das famílias dos alunos matriculados desde 2004, foi constatado, pelo levantamento das FIC, que todas as crianças no início das atividades da UMEI pertenciam a grupos familiares que habitavam locais com serviços públicos básicos (luz elétrica, água encanada, esgoto, coleta de lixo). O perfil socioeconômico elaborado em 2004 revelou, também, que grande número das famílias matriculadas na UMEI possuía residência própria (48%) (TAB. 7).

Conforme a TAB. 7¹⁰⁸ e a TAB. 26 (a seguir), 80% dos alunos da turma T1, em 2004, residiam em imóveis próprios, o que se repetia para as famílias dos alunos C1, C2 e C3. O aluno A3 também seguiu o perfil geral da turma T3, na qual 58% das famílias tinham suas próprias residências. Já as famílias dos alunos A1 e A2 residiam em imóveis alugados, o que as diferenciavam da turma T1, na qual 43% moravam em imóveis próprios. Digno de nota é o fato de que as famílias dos alunos A1, A3 e C2, de acordo com entrevista cedida pelas responsáveis, foram moradores de rua. Situação que se reverteu para as famílias dos alunos A3 e C2, quando se associaram à ASMARE, há dezoito anos. Quanto à família do aluno A1, deixou de morar na rua somente em 2004, após receber o benefício da bolsa moradia, concedido pela prefeitura de Belo Horizonte.

Outro aspecto informado pelo perfil geral de 2004 e pelo questionário socioeconômico de 2008 diz respeito aos serviços públicos básicos. Observa-se que as famílias da turma T2 possuíam menor acesso aos serviços públicos de água encanada (94%), luz (88%), esgoto (88%) e coleta de

¹⁰⁸ Ver capítulo 3 p.

lixo (88%), se comparado com as turmas T1 e T3. Na turma T3, por exemplo, todas as famílias tinham água encanada, luz elétrica, coleta de lixo e 89% rede de esgoto. As famílias da turma T1 recebiam, em suas residências, água encanada e luz elétrica e 90% esgoto e coleta de lixo. Quanto aos alunos pesquisados em 2004, todas as residências possuíam água encanada, luz elétrica, esgoto e coleta de lixo. O que indica que essas famílias estavam dentro dos padrões das turmas T1, T2 e T3, no que se refere ao acesso aos serviços públicos básicos.

Em 2008, o questionário socioeconômico demonstrou que ocorreu mudança na situação habitacional apenas para as famílias dos alunos A3 e C2 que, apesar de informarem residir no mesmo local desde 2004, declararam pagar aluguel pelo imóvel que ocupavam (TAB 26).

TABELA 26
Situação dos imóveis e acesso aos serviços públicos dos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008

Alunos	C1		C2		C3		A1		A2		A3	
	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008
<i>Aspectos</i>												
Tipo de imóvel	próprio	próprio	próprio	alugado	próprio	próprio	alugado	alugado	alugado	alugado	próprio	alugado
Imóveis com Luz	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Imóveis com água encanada	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Imóveis com esgoto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Imóveis com Coleta lixo	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S

Fonte: Ficha Individual da Criança, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Fonte: Questionário socioeconômico, 2008 - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Quanto aos serviços públicos, as famílias continuaram a ter acesso a todos eles, ocorrendo mudança apenas na residência do aluno C3, cuja mãe afirmou não ter em sua rua coleta de lixo. A partir da informação fornecida pelo questionário socioeconômico em 2008, contactou-se que todas as famílias residem no mesmo local desde 2004. Assim, conclui-se que elas possuíam condições mínimas necessárias para que os responsáveis pudessem realizar procedimentos de higiene e cuidado com os filhos durante os quatro anos em que eles estiveram matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Ciente de que todas as famílias tinham os recursos necessários (água, luz, rede de esgoto) para realizar procedimentos de higiene com as crianças, avaliou-se o impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre os hábitos de higiene das famílias. Para tanto, foram consideradas as entrevistas das educadoras (PA1, PA2, PAC, PC1, PC2, PC3) e das responsáveis (A, AA, AAA, C, CC, CCC) sobre o desenvolvimento dos hábitos de higiene.

Para conhecer como a questão da higiene é tratada na UMEI, foi perguntado às educadoras como abordavam o tema da higiene. As entrevistas revelaram que na perspectiva delas o tema da higiene é delicado e, por muitas vezes, complicado de ser trabalhado com os pais, porque se estabelece, segundo elas, embate entre as culturas (PA1, PAC). O que muitas vezes é um hábito de higiene para os educadores, não é para os pais (PA1). As educadoras, por exemplo, ressaltaram como hábitos de higiene: o uso de roupas limpas; o banho diário; o escovar os dentes; o cuidado com as unhas e os cabelos e a erradicação de pragas como o piolho. Segundo elas, alguns responsáveis ainda enviam as crianças para a UMEI com o uniforme sujo, sem tomar banho, às vezes fedendo a urina, unhas grandes, com os cabelos despenteados e cheios de piolho ao ponto de ferir a cabeça, como ocorreu com a aluna C2:

A C2 ela é uma menina que a escola... apesar da escola... aqui na escola... ela ter um tratamento muito bom, mas a família não ajuda. Vem para a escola... não manda roupa, coitada. Às vezes não arruma o cabelo direito. Num tira os piolhos direito. O ano passado teve um problema sério de piolho na cabeça da menina. A família cuida muito mal. Agora a gente aqui faz o possível (Entrevista concedida pela educadora PC2 à pesquisadora em 21/10/2008).

Outro fator que dificulta, segundo as educadoras (PC1, PA1), o trabalho desse tema com os pais é a frequência deles às reuniões, que é muito baixa. Por isso, elas optaram por desenvolver os hábitos de higiene com as crianças:

Pesquisadora: O tema higiene vocês trabalham separadamente?

PC1: Não! Conforme a gente vê a necessidade. Por exemplo, a gente procura conscientizar as crianças. Uma vez que os pais a gente acaba não tendo muito acesso, pela até dificuldade deles estarem vindo até para participar de reunião e tudo. E mesmo por que, aquelas que vêm, a gente pode estar falando mil vezes que continua na mesma coisa que não adianta. Cai naquela rotina delas, não tem aquela preocupação de estar mandando a criança com o cabelo penteado, de estar cuidando do piolho, elas não se preocupam muito não... Sabe? A gente percebe que elas não se preocupam muito não, acho que isso não é prioridade.

[...] Então assim... E a gente tenta conscientizar as crianças, mostra elas no espelho. Vai lá vê como é que você está! Vai lá lavar seu rostinho!
(Entrevista concedida pela educadora PC1 à pesquisadora em 21/10/2008).

A educadora PC3, por exemplo, desenvolveu com as crianças um projeto sobre a escovação dos dentes, o que, segundo ela, proporcionou uma mudança de hábito dos alunos que hoje vêem o ato de escovar como algo habitual. Os alunos recebem também cuidados como o banho, a manutenção do asseio (nariz, mãos e rosto) e o cabelo penteado (PC1). Até mesmo a aplicação de um composto caseiro feito com babosa para matar piolhos (PAC), já que a aplicação de remédio farmacêutico foi proibida pelo posto de saúde. Somente as mães podem aplicá-lo, o que, segundo a educadora PAC, não o fazem, ou se o fazem, não é da forma correta.

Na fala das educadoras, os responsáveis pelas crianças aparecem como omissos na manutenção dos hábitos de higiene dos filhos. É o que destacou a educadora PC1 em relação à mãe da aluna C1:

Ela agora então eu estou conseguindo, ela já está mais... ela já está mais com mais higiene na hora de fazer os deveres. Porque, sempre amassava, furava, sabe? Cuspia, mania de cuspir, você tem que ver! Ela tinha mania de escarrar e cuspir no chão! Então assim, diz ela que fazia isso na casa dela. Deve fazer mesmo! Então assim, agora ela está lá com piolho na cabeça. Não liga! A mãe não liga!
(Entrevista concedida pela educadora PC1 à pesquisadora em 21/10/2008).

Para a educadora PA1, os momentos de higiene pessoal é um bom momento para o contato dos pais com os filhos, e as educadoras acabam exercendo essa função:

Você acaba é tirando dos pais a oportunidade de fazer alguma coisa, você entendeu? Tipo... é... tem que delegar responsabilidade para o pai. A questão da higiene que eu te falei. Ah! Coitado! Mais a mãe chega tarde! Mais é o momento que a mãe tem de estar próxima da criança. No momento do banho, da alimentação, dificilmente os meninos que chegam aqui de manhã e ficam até a noite é a gente fica muito nesse papel de função materna mesmo. (Entrevista concedida pela educadora PA1 à pesquisadora em 23/10/2008).

Agora, na perspectiva das responsáveis, cinco aspectos são apontados em relação à questão da higiene dos alunos: primeiro, o cuidado excelente que as crianças recebem na UMEI (C, CC).

Porque tem muita gente que olha os filhos da gente, mais maltrata muito e aqui não. Aqui, nossa, as professoras, todas as professoras, a diretora cuida até das feridas deles, entendeu? (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

Porque lá, na verdade, não é uma creche, é uma escola mesmo, onde eu tenho a garantia que ele é bem cuidado, é bem alimentado, então é isso, eu nunca pensei em tirar da creche. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Segundo, os cuidados despendidos por elas como o banho (AAA, CC, AA) e o controle dos piolhos (C).

Hã ... ele... geralmente quando ele chega em casa ele vai assistir desenho na televisão .. às vezes pega o carrinho, vai brincar, eu dou banho nele. Geralmente, eu faço janta depois que eu chego da minha escola à noite, como ele janta aqui, ele chega em casa, ele lancha, quando ele tem vontade de jantar, ele janta comigo quando eu chego da escola. (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008)

Porque ele [A3] acorda muito cedo, eu acordo eles muito cedo, porque tem que acordar os da escola para depois acordar ele, então eu ponho. Tem vezes que eu ponho ele e o irmão dele e o primo deles para tomar banho juntos. Depois são as meninas. Depois são os adultos. Então eles acordam muito cedo. E dorme muito tarde também. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Eu, a C1, eu passo tem dois anos e pouco que é só pente, todo dia, de dois em dois dia, eu tenho que tirar o piolho da cabeça dela, passa pente, se eu não passar o pente, dá aquela infestação de piolho na cabeça dela, eles começam a pular, você tá aqui assim, ele tá pulando em cima de você. Entendeu? (Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

Terceiro, a transferência da responsabilidade da higiene da criança para a UMEI (CC).

Ela toma banho aqui e janta, mais lá em casa, quando ela chega, ela janta de novo. É despreocupada, mesmo ela jantando, chegando dormindo, eu sei que ela já jantou aqui. Mais quando chega em casa, ela janta de novo. Ela vai de banho tomado, cabelinho arrumado, não precisa no outro dia pegar e arrumar. Ela vai sempre arrumada. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

Quarto, a presença do tema higiene nas reuniões realizadas pelos educadores com os pais (AA, C).

Eles discutem sobre a frequência sobre a criança que está doente... para pais não trazerem, evitem de trazer criança doente, até por que são poucos funcionários para muitas crianças, falam [pausa] a respeito de medicação, eles não medicam a criança, sempre as mães têm que trazer o atestado [pausa] e... fala sobre a higiene da criança... (Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

Não, não reuniões também eu venho quando tem reuniões assim semestrais, eu venho para falar do andamento, como que tá sendo o ensinamento, falam sobre os piolhos também entendeu? (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008).

Por último, o ensino que as crianças recebem a respeito da higiene. Como, por exemplo, utilizar corretamente o vaso sanitário e o cuidado com os dentes (CCC).

Eu não quero que o meu filho fique na escola de, sair de uma escola que é boa, que tem coisas aqui que o meu filho fala que eu não sei, sabe? Tipo como é que eu vou dizer... É, fala coisas que assim, me pede as coisas por favor! Sabe? Não faz xixi fora do vaso! [...] Eu não mando escova para cá não, o dia que eu mandei, eles falaram aqui tem escova de dente. Ah, então está bom, eu não mando mais não. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Na perspectiva das educadoras, não existe um impacto significativo da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand na mudança dos hábitos de higiene dos pais em relação aos filhos. Mas as entrevistas com as responsáveis pelas crianças destacam os cuidados recebidos pelas crianças na Unidade de Educação Infantil como de boa qualidade e, especialmente, que as desobriga dessas preocupações. É bom ressaltar que as responsáveis, de acordo com o questionário socioeconômico aplicado, possuem uma carga horária e jornada de trabalho extensiva, o que muitas vezes as impedem de exercerem esses tipos de cuidados com os filhos. A educadora PC1 afirma que prioridade para os responsáveis é ter que trabalhar para comer:

Cai naquela rotina delas num é aquela... num tem aquela preocupação de estar mandando a criança com o cabelo penteado, de estar cuidando do piolho ... elas não se preocupam muito não... Sabe? *A gente percebe que elas não se*

preocupam muito não, acho que isso não é prioridade. Prioridade para elas é conseguir vender o papel, e que o tempo não chova! Para elas terem o papel para poder pegar. Para poder ter dinheiro para a semana, para comer mesmo! (Entrevista concedida pela educadora PC1 à pesquisadora em 21/10/2008).

Esta mesma perspectiva é reafirmada por uma das mães responsáveis:

O pouco que eu trabalho é para os meus meninos mesmo, sabe? Eu não recebo grandes coisas não, mais sinceramente, trabalho está difícil. Está tendo crise assim. Mais eu sei lá sabe? Se eu for parar para ficar com os meus filhos, eu vou passar dificuldade, comigo trabalhando, só tem o leite, sem eu trabalhando! (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Diante da realidade dessas responsáveis, afirma-se que, mesmo não detectando uma mudança significativa no hábito de higiene dos pais em relação aos filhos, é relevante o trabalho da UMEI desenvolvido com os alunos. A este respeito comenta uma educadora:

...é assim banho de rei, que eu falo. Deixo os meninos aproveitarem, porque a primeira vez que eu vi um menino, que vai sair esse ano, ele teve medo do chuveiro, [os olhos da educadora enchem de lágrimas]. Essas marcas ficam! Ele nunca tinha visto chuveiro na vida dele! Há quatro anos. (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/10/2008).

Isto é um impacto positivo da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, pois essas crianças recebem cuidados constantes. Além disso, elas adquirem a experiência de que tomar banho é bom, escovar os dentes faz bem, que se deve pentear os cabelos, lavar as mãos para comer e após usar o banheiro.

No que se refere aos responsáveis, as educadoras (PA1, PC1, PC2) ressaltaram que fornecer informações que leve a uma mudança de comportamento não é fácil, mas se pode notar, segundo a educadora PAC, algumas transformações nos hábitos de higiene dos pais da ASMARE. Tornou-se hábito, por exemplo, tomar banho após o trabalho e a troca de roupas para buscarem os filhos na UMEI, antes algo improvável. Trata-se, pois, de compreender suas diferenças enquanto indivíduos que possuem uma história, uma visão de mundo com escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1999).

Assim, quando a UMEI busca formar nas crianças hábitos de higiene diversos do meio no qual vivem, está na verdade fornecendo aos pequenos informações culturais que na maior parte dos casos seus pais não puderam formar devido às condições de trabalho. Machado (2008) afirma que se na escola a criança tem acesso a informações sobre a higiene, o resultado na sua saúde pode ser positivo.

Conclui-se assim que a pesquisa em questão constatou impacto positivo da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre os hábitos de higiene das famílias. Ao dispensar cuidados com os alunos, a UMEI realiza uma atividade que algumas mães, principalmente da ASMARE, devido a sua carga horária e jornada de trabalho excessiva, não podem realizar diariamente com os filhos. A atividade de acompanhamento e formação de hábitos de higiene desenvolvida na UMEI contribui para a prevenção de doenças, como veremos a seguir.

4.5 O impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a saúde dos alunos

A questão da saúde é de vital importância para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar (MACHADO, 2008). Por isso, julgou-se necessário avaliar o impacto da frequência à UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a saúde dos alunos matriculados desde 2004.

Analisou-se os dados do perfil geral em 2004, em relação à UMEI e às turmas T1, T2 e T3, e dos alunos (A1, A2, A3, C1, C2, C3). A partir dessas informações, foram feitas comparações com os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com as responsáveis (A, AA, AAA, C, CC, CCC) e educadoras (PA1, PA2, PAC, PC1, PC2, PC3) no ano de 2008, o que permitiu conhecer o estado de saúde dos alunos pesquisados e os procedimentos utilizados pela UMEI no caso de ocorrência de crianças enfermas.

O perfil geral sobre a vacinação e a ocorrência de doenças (TAB. 18¹⁰⁹) revelou que 93% dos cartões de vacinação das crianças matriculadas em 2004 estavam em dia e que as doenças que

¹⁰⁹ Ver capítulo 3 p.

assolavam as crianças em 2004 eram: as alérgicas (9%), as respiratórias (6%), problemas na estrutura física do corpo (4%), problemas na pele (1%), desnutrição (1%) e anemia (1%). Para a turma T1, foram encontrados os seguintes dados: 64% não tinham plano de saúde; 100% estavam com o cartão em dia e 10% tinham alergias. Na turma T2, o percentual de alunos sem assistência era maior: 73%, apenas 83% estavam com o cartão de vacinação em dia e 13% tinham doenças respiratórias. Já na turma T3, o número de alunos sem assistência hospitalar ainda é maior: 81%. Verifica-se, também, nessa turma, que somente 89% dos cartões estavam em dia e as crianças apresentavam doenças respiratórias (5%), na estrutura física do corpo (5%), de desnutrição (5%) e problemas na pele (5%).

Em relação aos alunos pesquisados em 2008, os dados constantes na TAB 27, a seguir, expõem que essas crianças apresentavam aspectos semelhantes aos demais colegas em relação às condições de saúde.

TABELA 27
Quadro de saúde dos alunos dos alunos matriculados na
UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008

<i>Saúde dos alunos 2004/2008</i>	<i>C1</i>		<i>C2</i>		<i>C3</i>		<i>A1</i>		<i>A2</i>		<i>A3</i>	
	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008
Cartão de vacina em dia	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Assistência hospitalar	N	N	NR	N	N	N	SUS	N	SUS	N	NR	N
Doenças atuais	NR	Problema de pele	NR	N	NR	Infecção ouvido/sinusite	NR	N	NR	N	NR	N

Fonte: Ficha de registro do aluno, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Fonte: Questionário socioeconômico, 2008 - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

O primeiro aspecto a ser citado abrange as doenças que acometiam as crianças pesquisadas em 2008, não há como afirmar se elas eram saudáveis ou doentes, visto que as respostas estavam em branco na FIC.

Os dados coletados pelas Fichas de Avaliação dos alunos em 2004 possibilitaram apenas afirmar que assim como a maior parte dos alunos das turmas T1, T2 e T3, nas quais esses alunos eram matriculados, todos estavam com o cartão de vacinação em dia. Em relação à assistência médica, detectou-se que os responsáveis pelos alunos C1, C2 e C3 afirmaram que esses não possuíam assistência, assim como 64% da turma T1. Já os responsáveis pelos alunos A1 e A2 declararam serem os filhos atendidos pelo Sistema Único de Saúde – SUS, diferentemente dos 73% dos alunos que afirmaram não ter assistência hospitalar. Quanto ao aluno A3, sua responsável não respondeu a questão.

Observa-se que, devido ao fato das informações contidas nas Fichas individuais dos alunos não serem claras sobre a situação de doença que acometiam os alunos em 2004, não é possível apontar se o quadro de saúde dos alunos pesquisados nesse período sofreu alterações até 2008. Porém, se comparar as crianças com o quadro das Turmas T1, T2 e T3, os alunos pesquisados se encontravam, no que se refere à assistência médica e cartão de vacinação, em situação semelhante ao restante da turma.

Já os dados coletados em 2008 permitem avaliar melhor o quadro de saúde dos alunos (A1, A2, A3, C1, C2, C3). O primeiro item analisado refere-se ao cartão de vacinação. As mães declararam mantê-lo em dia e o local em que vacinam os filhos ser o posto de saúde próximo da residência.

Pesquisadora: O cartão de vacinação dele está em dia?

AAA: Está tudo em dia. Ele toma agora com dez anos só!

Pesquisadora: Em qual local que você leva o A3 para vacinar?

AAA: No posto do Ermelinda. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Pesquisadora: O cartão da C2 está em dia?

CC: Está! Todos em dia!

Pesquisadora: Quem leva a C2 para vacinar?

CC: Eu.

Pesquisadora: Qual local que você leva?

CC: Lá no postinho da Ermelinda. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

Pesquisadora: O cartão de vacinação do A2 está em dia?

AA: Sim!

Pesquisadora: Quem leva seu filho para vacinar?

AA: Eu.

Pesquisadora: É em qual local?

AA: Eu levo no posto de saúde mais próximo da minha casa. (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008).

Quanto à forma como ficam sabendo das campanhas de vacinação, citam: a televisão (4), os vizinhos (2), o posto de saúde (1), o cartão de vacina (1) e a UMEI (1).

Pesquisadora: e como que você fica sabendo quando tem campanha de vacinação?

AAA: Na televisão!

Pesquisadora: Você já ouviu falar em algum lugar que você frequenta sobre a importância da vacinação?

AAA: AH... Eu vejo só em televisão quando tem campanha. Foi assim que aí eles falam. Ah meus meninos estão todos em dia com o cartão de vacina deles. Nunca deixei eles ficarem sem tomar as injeções não, porque a gente não sabe o dia de amanhã. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Pesquisadora: E quando tem campanha de vacinação, como que você fica sabendo que está tendo campanha?

CC: É passa na televisão. Os vizinhos também que tem menino me pega e fala "Oh! tal dia é dia de vacinação". Eu já fico sabendo e levo. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

Pesquisadora: Como você fica sabendo que está tendo campanha de vacinação?

AA: Através da televisão... e a escola também sempre manda bilhete na agenda. (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008).

É interessante o fato de que somente a mãe (AA), única responsável que não trabalha fora, destacou que a UMEI envia bilhetes pela agenda, informando sobre as campanhas. O que levanta a questão sobre a forma de comunicação entre a UMEI e os pais, seria a agenda a melhor forma?

No que se refere à assistência hospitalar, nenhuma das responsáveis afirmaram possuir plano de saúde. Quando os seus filhos se encontravam doentes, utilizavam os serviços dos postos de saúde mais próximos de suas residências ou em casos de vacinação.

Teve uma época que ela estava pingando piolho, porque a outra irmã dela, como estuda e não sabe zelar pelo cabelo e eu que tenho que ficar olhando ela, olhando

o cabelo dela, passou o piolho para ela. Como ela foi para a casa do pai dela, eles pegaram e passaram vinagre na cabeça dela e ela tem alergia de vinagre. Encheu de bolinha. De encher de bolinha feriu. Ela estava tendo muita febre. Eu levei ela no posto. Fora isso, ela não vai no posto. Não vai no médico. É muito difícil. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

Pesquisadora: E onde você o [C3] leva para vacinar?

CCC: Lá no posto perto da minha casa. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Em relação às doenças, verifica-se que, em 2008, somente duas crianças (uma da comunidade e uma da ASMARE) apresentaram problemas de saúde.

O ouvido dele... O ouvido dele vive purgando. Eu já levo no médico não sei por que. Eu levo não sei por que. Não tem resultado nenhum. Esse último otorrino que eu levei, o médico falou comigo assim que ele, o caso, não sei, que ele teria um buraco, sabe? Um buraco que eu não sei explicar, que se o ouvido dele fica purgando, e pelo fato de, ele ouve pouco, se você conversa não conversar com ele de pertinho, ele fica gritando, ele fala alto sabe, acho porque não sei, acho porque ele acha que a gente não está ouvindo ele. Então o ouvido dele vive purgando, eu levo ele no médico, mais ele não sabe dizer, leva em outro médico não sabe o que tem! Então eu queria saber por que o ouvido dele fica purgando. Purgando ele fica com febre. Fica doente. E a menina não, a menina é boazinha, tranquilinha, mais o C3 vive doente. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Ela tem um problema de pele. Na pele dela. A pele dela é muito seca. Quando ela nasceu, ela nasceu com um sebinho agarrado no corpo, ela não nasceu com aquela gosma, aquele sangue todo assim que dá, entendeu? Ela nasceu com a pele seca, com um sebo na pele, então assim qualquer machucadinho que dá infecciona. [...] Então, assim, mais num o único problema que ela tem é só esse. A gente fez exame de sangue e tudo, a Dr^a tem o prontuário dela todinho entendeu? Então assim é mais, é da pele mesmo, é genético... O pai dela também tem esse problema na pele entendeu? Da pele seca, é tipo uma micose que tem na pele, é tipo uns buraquinhos, a pele dela não é assim flexível igual a nossa. Então é tipo uns buraquinhos, umas manchinhas, entendeu? Mas é a pele dela mesmo que é assim. Que é igual ao pai dela. (Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

Nos dois casos, as mães (C, CCC) receberam auxílio da UMEI.

É. Eu falei assim à Coordenadora, o C3 está com otite, eu preciso de quando o ouvido dele começa a dar problema, esse probleminha do ouvido, eu tenho que levar ao médico, me deram encaminhamento. Como a criança freqüenta a escola

aqui, eu teria que marcar com a menina do hospital. Eu fui lá no posto do INSS, lá em cima, consultou uma vez só nunca mais. Nunca mais chamou. Tem um tempão que eu fui lá. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Não, ainda não, porque eu, já, na época, ela até machucou aqui a perna, ficou uma ferida, tem a marca, tem a cicatriz a... na época era a outra diretora que tava aqui até, me fugiu o nome dela agora gente. Nossa, me fugiu o nome dela, então, assim, muitas vezes, ela chegou a ir comigo lá na, no posto de saúde, pegar o carro me levar com a C1 para posto de saúde para poder tá olhando a perna dela, porque foi um machucado... [...] Então... Várias vezes ela chegou a levar, me levar no posto com a C1, entendeu? (Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

As educadoras da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand ressaltam que existem alguns procedimentos estabelecidos para o atendimento das crianças doentes. Estes seriam recomendados pelo Conselho Tutelar e Secretaria Municipal de Educação. O primeiro é para as situações em que o aluno vem para a escola com doenças preexistentes, sem haver passado por um médico, não portando assim o receituário e os medicamentos necessários. Nesses casos, é recomendado ao responsável levar o filho ao médico e, após esse ser medicado, é acolhido pelas educadoras. Caso seja necessário, elas administram o remédio à criança. No caso de doenças contagiosas, como catapora, conjuntivite, sarampo, rubéola, as crianças não podem frequentar a UMEI durante o período da doença. O segundo procedimento adotado é quando a criança sente-se mal na instituição. Os responsáveis são localizados e pede-se que busquem o filho, encaminhando-o a um atendimento especializado. A princípio, nenhuma medicação é administrada às crianças, pois é proibido, a não ser mediante receita médica. Esses procedimentos foram confirmados pela mãe AA:

Pesquisadora: E você já foi chamada para comparecer aqui na UMEI?

AA: Já só em reunião... reuniões que tem

Pesquisadora: É.. e o que, que é que eles discutiram nessas reuniões?

AA: Eles discutem sobre a frequência, sobre a criança que está doente... para pais não trazerem, evitarem de trazer a criança doente até por que são poucos funcionários para muitas crianças. Falam [pausa] a respeito de medicação, eles não medicam a criança, sempre as mães tem que trazer o atestado [pausa] e... [...] Se for alguma coisa mais simples, pode trazer mais não é que assim que não possa trazer a criança, eles pedem para evitar trazer a criança quando estiver com febre, com febre freqüente e quando for uma coisa assim mais séria igual conjuntivite que pega mesmo nas crianças, ele pedem para não trazer a criança

doente nesse caso. (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008).

Mas esses procedimentos não são regras absolutas no dia-a-dia da instituição. Há casos em que a mãe medica a criança em casa para não chegar com febre à UMEI (PC1). Também ocorrem situações em que a criança passa mal e os pais não são encontrados para receberem o comunicado, ou se recebem não buscam a criança. Como aconteceu com a aluna da educadora PA1, na presença da pesquisadora.

Aquela menina que está com febre! Ela está com quarenta graus de febre e a mãe não vem buscar! Pelo amor de Deus! (Observação realizada no dia 21 de outubro de 2008)

Os pais já foram advertidos, pelo Conselho Tutelar, a respeito dessas questões, mas ainda não mudaram de atitude. Para a educadora PA1, seria importante um trabalho de conscientização com os pais a respeito do alcoolismo, da alimentação, da higiene e da saúde, mas é difícil, pois eles podem reagir mal e compreenderem a atitude delas como uma intromissão.

Algumas educadoras (PA1, PC1) afirmam que os pais não se preocupam com os filhos, não os levam ao médico e, somente quando a situação está periclitante, buscam atendimento. Essa maneira de se comportar foi confirmada nas informações prestadas por uma mãe:

Pesquisadora: Você foi chamada alguma vez aqui na UMEI por que ela [C2] estava doente?

CC: Uma vez também. No dia que ela estava com dor de ouvido. Mais aí eu cheguei, pinguei leite de peito, dei ela Dipirona e melhorou. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

Ressalta-se, todavia, que esses pais não possuem plano particular de saúde (TAB. 27), quando precisam recorrem ao posto, nem sempre o atendimento é fácil. A mãe CCC afirma, por exemplo, que é muito difícil conseguir atendimento no posto de saúde perto de sua residência.

Tem vezes que o menino tem vez do C3 chegar 11 horas, eu moro longe, o menino vive doente, vivia com o ouvido purgando, eu não consigo médico, perto da minha casa não tem médico nem para adulto, quanto mais para criança, lá é difícil demais sabe? Para você conseguir um

médico [...] (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Para a educadora PAC, a situação é séria e exige do município a construção de uma política integrada (saúde e educação). A educadora PAC afirma que durante esses quatro anos de existência da UMEI pôde observar duas coisas: a primeira é que supõe que as crianças da ASMARE adoecem mais que os alunos da comunidade, muito pelo contato dos pais com os resíduos; e também que as receitas trazidas pelos alunos à escola, independentemente da doença, administram Sabutamol e Amoxicilina.

Outra situação difícil, descrita pela educadora PAC, refere-se ao contato com os pais associados à ASMARE, quando os filhos estão doentes na escola, na maioria das vezes, não são encontrados e quando são, não buscam as crianças. Mas do ponto de vista da educadora PAC, é difícil chamar um responsável que está na rua puxando um carrinho de 800 quilos para medicar o filho que está com febre na UMEI. Ela já levou essa questão para o Conselho Municipal, pedindo que eles normatizem sobre o assunto. Porém, afirma que administra remédio para febre para as crianças da ASMARE, visto ter com os pais uma relação de confiança.

As entrevistas demonstraram que, pela dificuldade de se consultar um médico, os pais optam por procurá-lo somente quando a situação, na perspectiva deles, é grave. Outro fator que reforça esse tipo de comportamento é o atendimento prestado pelos postos de saúde, que na maioria dos casos é bem limitado, como descrito pela educadora PAC e pela mãe CCC, que há um bom tempo enfrenta o problema de infecção no ouvido do filho.

Todo posto que eu vou, todo posto que eu vou, me manda para um otorrino, vou no otorrino, chego lá o que, que o menino tem? Não sei! Se o menino está com o ouvido purgando alguma coisa tem, por que o ouvido da pessoa não purga à toa, o meu não purga à toa, porque eu não tenho nada, mais eu queria saber por que que o meu filho tem o ouvido purgando desse jeito, eu não sei. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Diante desse cenário relatado pelos entrevistados, não é fácil fazer uma avaliação de impacto, pois a conjuntura social é complexa (MINAYO, 2005). Verificou-se que o trabalho da UMEI acaba sendo mais no sentido de manutenção da saúde e prevenção de doenças. Observa-se, por

exemplo, que não foram registrados casos de anemia e desnutrição dentre as crianças pesquisadas. No caso de C1 que tinha problema na pele, a situação foi controlada, com a intervenção da UMEI, até que recebesse alta médica. Há também, na UMEI, um trabalho de prevenção com o acompanhamento às crianças por parte de estagiários de enfermagem e fonoaudiologia da PUC Minas. Como também ênfase no desenvolvimento de hábitos de higiene com os alunos, o que influencia na saúde. Machado (2008) afirma que quanto mais tempo a criança permanece na escola melhor será seu estado de saúde.

Quanto à vacinação, os dados revelaram que 100% das crianças estavam em dia. O que não se deve, a princípio, ao trabalho de informação sobre as campanhas de vacinação realizadas pela UMEI, pois somente uma mãe afirma receber na agenda o lembrete. Porém, o cartão de vacinação é exigido no momento da matrícula, o que, segundo a educadora PC3, é uma forma de acompanhar a saúde das crianças: “olha, eu acredito assim, o cartão de vacina já é um começo, em qualquer instituição, qualquer escola, pede o cartão de vacina. Tem esse acompanhamento”. (Entrevista concedida pela educadora PC3 à pesquisadora em 21/10/2008).

Destaca-se também o caso dos filhos de catadores de papel filiados à ASMARE, destes somente o aluno C3 apresentou um quadro de doença estabelecido (infecção do ouvido). Caso essas crianças não fossem atendidas pela UMEI, poderiam estar no Galpão da ASMARE expostas a doenças decorrentes da insalubridade do local, como afirmou a mãe AAA, que levava os dois filhos mais velhos (AL, A3) para o Galpão por não ter aonde deixá-los.

Eu levava ele [A3] para o galpão. Levava ele e o AL tudo para o galpão, eu coloquei ele dentro de um caixote, sempre vai doação de caixote lá, eu fiz tipo um bercinho para ele. Ficava ele e o AL. Até á hora de dar o horário deles irem embora. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008)

Porém, o procedimento que a UMEI realiza, quando o quadro de doença já está instalado na criança, é orientar os pais para que procurem assistência médica e, se necessário for, administrar os remédios receitados. Para que a UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand tenha uma ação mais eficaz nesses casos, é necessário que se estabeleça uma política integrada, no município de Belo Horizonte, entre as áreas da saúde e educação. Nesse sentido, pode-se encontrar a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Resolução CNE/CEB nº

1/99) que destaca ser essa uma necessidade apontada pelas próprias crianças ao Estado. A importância se configura no sentido de suprir as necessidades e potencialidades, enquanto seres humanos, de um investimento integrado entre as áreas de educação, saúde, serviço social, cultura, habitação, lazer e esportes.

Até o momento, foram abordadas questões referentes à renda, hábitos de higiene e saúde. A partir da próxima seção, serão tratadas questões exclusivamente referentes à escolaridade das famílias e dos alunos.

4.6 O impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a escolaridade do grupo familiar

A pesquisa, no âmbito familiar, buscou avaliar o impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a escolaridade das crianças e famílias pesquisadas. No ano de 2004, constatou-se que o grau de escolaridade dos responsáveis era baixo (TAB. 12), quadro que se repetiu para as famílias pesquisadas em 2004 e 2008 (TAB 28).

TABELA 28
Grau de escolaridade dos responsáveis pelos alunos matriculados na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2004 e 2008

Grau de escolaridade	C1		C2		C3		A1		A2		A3	
	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008
Responsável feminina	7 ^a EFI	7 ^a EFI	4 ^a EFI	4 ^a EFI	EF	2 ^o EMI	Analf.	Analf.	5 ^a EFI	8 ^a EFI	4 ^a EFI	4 ^a EFI
Responsável masculino	5 ^a EFI	..	5 ^a EFI	5 ^a EFI	..	..	Analf.	..	EM	EM	..	..

Fonte: Ficha Individual da Criança, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Fonte: Questionário socioeconômico, 2008 - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Nota: Analf. => analfabeto; EF => Ensino fundamental; EFI=> Ensino fundamental incompleto; EM => Ensino médio; EMI=> Ensino médio incompleto

A maioria dos responsáveis da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, em 2004, não havia completado o ensino fundamental. Situação diagnosticada também nas turmas T1 e T3, como também para as responsáveis femininas da turma T2. A exceção encontrada está nos responsáveis masculinos da turma T2, pois grande parte concluiu o ensino médio.

Ao comparar a situação de escolaridade dos responsáveis pelos alunos C1, C2 e A3 com o de suas respectivas turmas T1 e T3, observa-se que eles se encontram dentro do padrão das turmas, pois também não haviam completado o ensino fundamental. Mas existem as exceções entre os responsáveis pesquisados, tanto com um grau de escolaridade menor, como um grau maior. No primeiro caso, encontram-se os responsáveis pelo aluno A1, ambos analfabetos. No segundo, destaca-se a responsável pelo aluno C3, que havia completado o ensino fundamental, e o responsável masculino pelo aluno A2, que se formou no ensino médio.

Após quatro anos, o grau de escolaridade dos responsáveis masculinos declarados e das responsáveis femininas pelos alunos A1, A3, C1, C2 permaneceu o mesmo. Há o aumento no grau de escolaridade somente para as responsáveis femininas pelos alunos A2 e C3, resultado da frequência das mesmas em cursos de EJA. Assim, em 2008, quatro responsáveis femininas não haviam concluído o ensino fundamental (A2, A3, C1, C2), uma era analfabeta (A1) e uma parou os estudos no segundo ano do ensino médio (C3).

Pela análise das entrevistas realizadas, detectou-se que na trajetória escolar dessas mulheres encontram-se percalços que as impedem de realizar o sonho de concluir os estudos (CC), ou até mesmo aprender a ler (A).

Pesquisadora: Você atualmente, você está estudando?

CC: Não!

Pesquisadora: você pretende voltar a estudar?

CC: Como pretendo! Nó! O meu maior sonho é voltar a estudar! (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

Pesquisadora: Agora eu queria perguntar assim sobre você? Você está estudando? [Fez expressão de que não entendeu] Você está estudando?

A: Não!

Pesquisadora: Tem vontade de voltar a estudar?

A: Não é que é vontade de estudar, é uma coisa que está guardada até hoje na minha cabeça, eu não sei o quê. Eu não consigo lê as palavras. Eu junto umas palavras [letras] e penso que aquela palavra é a outra, então para mim as palavras são iguais. Então eu não consigo. Tem hora que as pessoas falam: ô A, você não tem vontade de estudar? Não é por que eu tenho vontade de estudar, eu não consigo ler! Eu não sei o que, que é! Entendeu? Aí as pessoas falam assim, você tem que arrumar uma psicóloga para ver. Se você não consegue ler, tem que arrumar uma psicóloga. No entanto, a mulher que ia todo domingo lá em casa, ela me tentava ensinar a ler. Uma professora. Ela me ensinava, sentava, falava as letras, sabe, e eu não consigo! Algumas letras eu reconheço, mais tem umas que não. E é difícil! (Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03/11/2008)

Nota-se que o trabalho infantil foi um dos primeiros obstáculos para que estudassem (A, AAA, CC, CCC).

[...] quando eu tinha doze anos, eu trabalhei na marcenaria da ASMARE. Só que eu saí. Eu fui triar papel, porque recebia muito pouco. A gente recebia era 15 reais por semana. Eu deixei de trabalhar na marcenaria, e fui triar papel porque ganhava pouco demais. Não tinha menino ainda não. Mais tinha minhas despesas de escola. Eu estudava. Eu tinha minhas despesas de escola. Os materiais era eu, uniforme tudo era eu. Então eu tive que sair. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Após o abandono, o retorno aos estudos é marcado por sucessivas tentativas e desistências (AA, C):

Pesquisadora: Você comentou comigo que está fazendo a 8ª série?

AA: Isso.

Pesquisadora: É... E aonde você está estudando?

AA: No Instituto Sagrada Família.

Pesquisadora: É aqui perto?

AA: É na Catalão. É de freira. Onde tem a igreja, o convento e a escola.

Pesquisadora: E lá é pago?

AA: Não é EJA.

Pesquisadora: E quem te indicou?

AA: Uma amiga minha que estudava lá. Ela comentou comigo. Eu tinha parado de estudar na 5ª série muito tempo atrás. Eu peguei e fui lá... olhei... Fiz a entrevista, fui... como que fala..., é por que lá as pessoas são selecionadas, eu fiz a inscrição, a entrevista e passei na seleção [...] comecei na 5ª, é de seis em seis meses, comecei na quinta, passei para 6ª, comecei a 6ª, depois eu parei um tempo.

Pesquisadora: Por que você parou?

AA: Para te falar a verdade, o meu marido é muito ciumento, nossa... na época eu levava meus meninos comigo, a S e o A2, pequeninhos os dois, carregava eles comigo, então, é em época de chuva a gente chegava molhado, os meninos chegavam cansados, eu chegava da escola, eles chegavam daqui da UMEI, eu arrumava eles, dava janta eles, arrumava eles e iam comigo, levava eles comigo

a pé, dez horas da noite voltava com eles. (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008).

Pesquisadora: Você está estudando?

C: Não! Eu até comecei no começo do ano, mais estava ficando, eu estava tendo que levar a C1 para escola, então num estava ficando muito cansativo para ela e para mim também. Que eu tava chegando do serviço, tava fazendo faxina, eu faço faxina na parte da tarde, que eu trabalho na parte da manhã, depois que eu chego do serviço, que eu sempre faço faxina extra na casa dos outros. Então, assim, estava ficando muito cansada e eu deixava ela aqui até oito e meia. Oito e meia era meu recreio, eu vinha aqui e buscava ela, voltava para escola com ela, depois do recreio, que era quinze minutos, então buscava ela. Ela chegava lá a aula já tinha começado, até o porteiro vim abrir o portão para mim entrar, a aula já tinha começado. E ela ficava muito cansada. Mãe eu não quero ir para escola não, eu quero ir dormir. Ela tava ficando muito cansada, eu tive que parar. Só que agora, ano que vem, eu vou voltar de novo. (Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

Muitas vezes provocadas pela maternidade e o trabalho exaustivo (CCC), algumas nem ousam mais tentar (AAA).

Quando estava grávida do C3, eu estudei com um barrigão. Não estava agüentando sair de casa. Poder chegar na minha casa, cuidar dos meu filhos. E na época a minha irmã, quando eu voltei a estudar, eu estava grávida do C3, não tinha creche. Mais aí o C3 veio para a escola, minha irmã, eu vindo trabalhar, minha irmã, eu vim trabalhar, trazia o C3 para a creche e ia estudava. Em vez de eu buscar, minha irmã buscava C3 para mim. Da menininha o mesmo caso, eu iria estudar, minha irmã falava comigo assim, eu ficava estudando, eu estava fazendo a oitava série. Não, já tinha ganhado já. Para eu voltar a estudar, minha irmã, no caso, tinha que buscar os meninos para mim. Porque eu trabalhava de manhã e estudava à noite. Minha irmã teria que buscar os meninos para mim. Mais para mim estudar, tinha dia que eu ficava muito cansada, sabe? Chegava em casa e não estava agüentando. Peguei e saí da escola. Não estudei o ano inteiro. Ano passado, eu estudava o ano passado. Eu saí por causa da menina, não tinha ninguém para ficar também. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Tem vez que eu mesmo penso em voltar a estudar, mais me dá uma tristeza. Como é que eu volto a estudar, e meus meninos, quem vai olhar eles? Na hora que eu for para a escola. Que se eu for estudar, eu tenho que estudar mesmo. Eu não vou poder estudar de dia. Tem que estudar à noite. Então vai ser difícil para mim estudar. Que não vai ter quem olha os meninos. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Apesar de receberem incentivos dos amigos e parentes, as obrigações com o trabalho e os filhos adiam muitos sonhos, como formar-se em enfermagem para ajudar alguém (C3).

Pesquisadora: Então, assim, você pretende voltar a estudar?
Claro, com certeza! Eu penso... Eu queria ser... Eu gosto de... Às vezes eu entro no hospital, eu vejo as pessoas sofrendo, eu queria ajudar também, fazer penso num curso de enfermagem, sabe? Enfermagem, mais também tem o lado de cabeleireiro, que eu dou bem certo com cabelo. As pessoas gostam muito, pelo menos falam que gostam. Eu queria voltar a estudar pelo fato de, se eu voltasse a estudar, eu queria realmente fazer um cursinho de enfermagem. Mais com a crise que está meu serviço, só por si mesmo. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

No momento da coleta, somente uma responsável feminina (AA) estava cursando o último ano do ensino fundamental em um projeto de Educação de Jovens e Adultos, por coincidência, a única que não exercia função remunerada.

A escolaridade dos irmãos mais velhos e, principalmente dos ex-alunos da UMEI, também foi abordada por essa pesquisa. Segundo a UNESCO (2007b), as crianças que participam de programas de cuidado e educação para a primeira infância e que, desde cedo, possuem experiências de aprendizagem positivas têm uma transição melhor para o ensino fundamental. O que reduz as chances de evasão, repetência e a frequência em classes especiais. Mediante as entrevistas, observação direta e coleta de dados junto à UMEI, buscou-se verificar se isto realmente aconteceu nas famílias pesquisadas.

Como diagnosticado pelo perfil geral (TAB. 13), dos 33% dos irmãos cujos responsáveis declararam a escolaridade, 24% estavam cursando o ensino fundamental. Porcentagem que se assemelha às das turmas T1 (22%), T2(25%) e T3(25%), nas quais os alunos pesquisados estavam matriculados em 2004.

Os dados informam que os responsáveis pelos alunos pesquisados em 2008 seguiram a tendência da maioria dos responsáveis em 2004, somente dois declararam a escolaridade de seus filhos mais velhos, os irmãos dos alunos C1 e A2, que estavam cursando o ensino fundamental. Observou-se também que não foi registrada a escolaridade dos irmãos que em 2004 ingressaram na UMEI, junto com os alunos (A1, A2, A3, C1, C2) (TAB. 29).

TABELA 29
Grau de escolaridade dos irmãos dos alunos matriculados na
UMEI Carlos Prates em 2004 e 2008

Grau de escolaridade dos irmãos	C1		C2		C3		A1		A2		A3	
	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	2008
Educação infantil	..	..	NR	Mat.	NR	..	NR	1ºp	NR	..	NR	Mat. 2ºp
Ensino fundamental incompleto	5ª 1ª	.. 3ª	..	2ª 1ª	..	..	..	2ª 1ª	2ª	6ª 1ª	..	2ª
Ensino fundamental	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Não estudam	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

Fonte: Ficha Individual da Criança, 2004 – UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand.

Fonte: Questionário socioeconômico, 2008 - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Nota: Mat. =>maternal; P=> período; NR => nenhuma resposta;

Em 2008, constatou-se que do total de doze irmãos dos alunos (A1, A2, A3, C1, C2), oito estavam cursando o ensino fundamental e quatro a educação infantil¹¹⁰, destes, três encontravam-se matriculados na UMEI Carlos Prates.

Ressalta-se que nos dados coletados pelo questionário socioeconômico aplicado em 2008 não foi relatado nenhum caso de crianças fora da escola, nem que haviam concluído o ensino fundamental, como ocorreu no perfil geral de 2004 (TAB. 13). As famílias das crianças entrevistadas em 2008 não tinham filhos que haviam concluído o ensino fundamental. O que indica que a faixa etária desses irmãos é menor que as relatadas no perfil de 2004. É importante enfatizar ainda que dos oito alunos que cursavam o ensino fundamental em 2008 seis estudaram na UMEI Carlos Prates. Já o desempenho acadêmico desses alunos pode ser classificado como regular, pois foi diagnosticada a distorção série/idade¹¹¹ para apenas uma criança que não

¹¹⁰ A única criança que não estava matriculada na UMEI, mas em outra creche, foi aluna da escola e por motivo familiar perdeu a vaga.

¹¹¹ No questionário socioeconômico, as responsáveis informaram a data de nascimento e o grau de escolaridade das crianças, o que permitiu fazer a análise série/idade. Já a frequência à UMEI Carlos Prates foi possível ser diagnosticada pela análise do perfil geral no qual consta o nome dos irmãos dos alunos no corpo discente em 2004, também pela entrevista concedida pelas responsáveis à pesquisadora.

freqüentou a UMEI. Para a mãe AAA, os alunos saem da UMEI com uma boa bagagem de conhecimentos:

Pesquisadora: Bom em que sentido?

AAA: De tudo! De tudo para os meninos. Aqui tem muita coisa boa para os meninos. Eles já saem daqui aprendendo as coisas. Igual o AL mesmo. O AL ficou aqui seis meses só, saiu daqui e aprendeu muita coisa, porque ele entrou quase na época, quando eles lançaram aqui ele já estava quase na época já de ir para a escola. Aí ele só ficou seis meses, depois de seis meses ele saiu. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

O desempenho acadêmico dos ex-alunos da UMEI pode ser diagnosticado no depoimento da mãe A. Segundo ela, os irmãos do aluno A1 cursaram, no ano de 2008, a primeira e a segunda série do ensino fundamental e desenvolviam-se bem.

A: A irmã dele é ótima, ela é uma menina muito boa para estudar.

Pesquisadora: O que as professoras falam dela?

A: Elas falam que tem muito orgulho dela. Sabe? Que a letra que ela faz é uma letra muito bonita. E ela qualquer coisinha ela escreve. Pega um caderninho vai escrever.

Pesquisadora: Então ela já está sabendo ler?

A: A S já sabe ler. Oito anos já sabe ler. Eu tenho muito orgulho dela. Ela é... a única coisa que ela é... É meio preguiçosinha. Eu não posso negar não que ela é preguiçosa [risos]. Fofinha, preguiçosa. Dança, ela é uma benção!

(Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03/11/2008)

O seu outro filho, de seis anos, que freqüentava o primeiro ano, no período da coleta de dados ainda não sabia ler, mas escrevia seu nome.

Pesquisadora: E o irmão dela já sabe ler?

A: Ainda não! Teve um tempo atrás que ele estava fazendo muita pirraça e estava fazendo muita gracinha na escola. Então a professora estava reclamando. E eu encostei ele na parede, conversei com ele, que não pode fazer isso. Um lugar que lá é para estudar. Para escrever, não pode fazer bagunça! Quer brincar, vai brincar na hora do recreio. Ou então em casa. Eu converso muito com ele, a professora falou que ele está melhorando. Então a menina que olhava eles demorava buscar. Então as professoras reclamavam. Agora ele está melhorando depois que eu arrumei a outra pessoa para cuidar dos meus filhos. Agora ele melhorou [...]

Pesquisadora: E ele já escreve o nome dele?

A: Escreve. (Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03/11/2008).

Outro depoimento importante¹¹² foi o da mãe S, que em 2008 possuía um filho matriculado no berçário da instituição. Ela não fez parte das famílias pesquisadas, mas concedeu à pesquisadora uma entrevista no momento da coleta de dados sobre a história da luta por uma creche da ASMARE. Durante a entrevista, a mãe S informou que sua filha, ex-aluna da UMEI, tinha um bom desempenho escolar, com oito anos estava cursando a segunda série do ensino fundamental. Já sabia ler, escrever e tinha um grande cuidado com seu material escolar, o que refletia em seus cadernos super caprichados. (Entrevista concedida pela mãe S à pesquisadora em 02/09/2008).

Além do preparo para a vida escolar, o que permite uma transição mais tranquila para o ensino fundamental, o investimento na educação e cuidado para a primeira infância, como é o caso do Programa Primeira Escola, é uma maneira de complementar as necessidades das crianças acima de sete anos. Principalmente de famílias fragilizadas como as desta pesquisa, pois significa que os pais, e em especial os mais pobres, não precisarão tirar os filhos mais velhos da escola para cuidar dos irmãos menores (UNESCO, 2005; MACHADO, 2008), conforme demonstrado nos depoimentos coletados sobre a participação dos demais membros da família nos cuidados com as crianças (ver seção 4.2 deste capítulo).

Quanto à influência da UMEI na escolaridade dos ex-alunos, não foi possível detectar uma correlação direta entre o bom desempenho dos ex-alunos e o trabalho da Unidade. Mas há fatores como a não ocorrência de distorção série/idade dos ex-alunos, o bom desempenho no ensino fundamental das ex-alunas relatado pelas mães A e mãe S, e o fator aprendizagem destacado pela mãe AAA, que indicam ser o bom desempenho dos ex-alunos da unidade um possível resultado do trabalho pedagógico da UMEI.

A partir dos dados quantitativos e das entrevistas realizadas com as responsáveis femininas, também pode se concluir que a UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand não realizou, não propôs e nem participou de qualquer tipo de ação para a elevação do grau de escolaridade das responsáveis entrevistadas. Mas qual será o impacto da UMEI sobre o desenvolvimento cognitivo dos filhos mais novos pertencentes a essas famílias? Essa questão será tratada na próxima seção.

¹¹² Esta entrevista não foi gravada em áudio.

4.7 O trabalho pedagógico na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand e o desenvolvimento cognitivo dos alunos pesquisados

Como disposto na Seção III, Art. 4 da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte 01/2000, a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania. Assim, o desenvolvimento cognitivo¹¹³ aparece como uma finalidade da educação infantil.

Considera-se que para a realidade dos alunos da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand o trabalho na perspectiva do desenvolvimento cognitivo se torna primordial. Primeiro, pela baixa escolaridade dos responsáveis (TAB. 12). Segundo, pelo pequeno acesso dessas crianças a uma instituição educativa, como indicou o perfil geral de 2004 (TAB. 13). Os dados revelaram que somente 16% das crianças matriculadas na UMEI já haviam frequentado outra instituição escolar. No que se refere especificamente às crianças pesquisadas, os dados demonstram que nenhuma delas havia frequentado outra instituição educativa.

Diante dos fatos, estabeleceu-se como possível impacto da UMEI o desenvolvimento das crianças que frequentam a Unidade nos seguintes aspectos¹¹⁴: autonomia e socialização (sócio/emocionais); coordenação motora (psico/motoras); linguagem oral, linguagem escrita e raciocínio lógico (capacidade cognitiva/lingüísticas). Dentro de cada habilidade apontada, foram levantados os itens a serem avaliados, sendo diferenciados de acordo com a idade das crianças.

A avaliação desses itens foi baseada nas informações prestadas pelas educadoras da Turma da Amarelinha sobre os alunos A1, A2 e A3; e da Turma da Cirandinha dos alunos C1, C2 e C3, como nas entrevistas das respectivas responsáveis (A, AA, AAA, C, CC, CCC). Os dados possibilitaram desenhar um panorama geral da organização pedagógica da escola e das Turmas estudadas, e como o brincar e o acesso aos bens culturais se articulam com o trabalho

¹¹³ Desenvolvimento de ação ou processo mental de aquisição de conhecimento por meio de pensamento, experiências e sentidos (UNESCO, 2007b).

¹¹⁴ Esses aspectos foram estabelecidos antes da coleta de dados, com base nas DCNEI – Resolução CNE/CEB nº 1/99.

pedagógico. Foi possível também avaliar o processo de ensino-aprendizagem das Turmas e das crianças, bem como a participação da família nesse processo, o que permitiu verificar o impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand no desenvolvimento cognitivo dos alunos pesquisados.

4.7.1 A participação da família na vida “escolar” dos filhos e as implicações no desenvolvimento socioafetivo: na perspectiva das educadoras

Uma das questões que o perfil geral de 2004 permitiu que esta pesquisa colocasse diz respeito à participação da família na vida escolar dos filhos. De acordo com Zago (2000), a participação da família na vida escolar dos filhos é um fator importante para o desenvolvimento da criança. Porém, nem sempre é viável o envolvimento dos responsáveis.

O contexto familiar no qual vivem os alunos filhos dos associados à ASMARE expressa essa inviabilidade. A mãe AAA, por exemplo, resalta que sempre que pode participa das atividades da UMEI, mas o seu horário de trabalho a impede de estar em muitos eventos.

Ele foi em Ouro Preto. Foi para um sítio. Ele vai em peça de teatro. Que eles sempre fazem assim sabe? Para levar as crianças. Tem vez que quer carregar até a gente que é mãe! Quando eu tenho um tempo, está nas minhas condições, eu vou, mas às vezes ele fica até meio triste, porque tem muitas coisas que eu participo, tem muitas coisas que não, porque não dá tempo. E pelo horário que eu saio, tanto que aqui quando tem uma apresentação, eles fazem duas vezes. Eles fazem de manhã, para as mães da comunidade. E para a gente da ASMARE, eles fazem à noite. Dá para a gente ver. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Segundo AAA, quando as professoras precisam conversar com ela sobre o A3, esperam o horário em que busca os seus filhos na UMEI:

Pesquisadora: E fora de motivo de doença, você já foi chamada aqui na UMEI?

AAA: Não! Tchuuu...

Pesquisadora: Para conversar?

AAA: Tudo que eles têm para conversar comigo, eles esperam o horário de eu vir buscar ele. E mesmo assim me reclama por que ele está aprontando, não deixa os meninos almoçarem direito, fica brigando com as professoras, mais outras coisas não! (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

A mãe CCC também afirmou que sua carga de trabalho era pesada e que gostaria de dar mais atenção aos filhos, mas se parasse de trabalhar, iriam passar por dificuldades. Durante os quatro anos em que C3 frequentou a UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, participou raríssimas vezes das reuniões escolares.

Não! Eu não sei, já teve muitas reuniões aqui, mais assim eu nunca participei, em quase nenhuma, foram, eu, sinceramente, se eu participei de três foi muito que eu vim, nunca participei. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008).

Já a mãe CC afirma que nunca foi chamada para comparecer à UMEI para conversar sobre qualquer tipo de assunto. Observa-se que as mães AAA, CCC e CC possuem uma participação restrita nas atividades desenvolvidas pela UMEI, mesmo com um horário noturno, especialmente estabelecido para os pais associados à ASMARE, como afirmado pela mãe AAA. Em contrapartida, as mães da comunidade (C, AA) afirmam participar dos trabalhos desenvolvidos na Unidade quando solicitadas.

Pesquisadora: E você já foi chamada aqui para comparecer na UMEI?

C: Por travessuras de C1? Ah! Bastante! Bastante! Porque ela é uma menina muito hiperativa, muito agitada, entendeu? Ela tem muita energia demais.

Pesquisadora: E quem te chamou foi a coordenadora? A professora?

C: É foi, não, sempre é a professora que manda recado. Ó! C1 não tá obedecendo. No entanto, eu tava até conversando com a professora ali embaixo porque a C1, ela tá impossível [...] Então é sempre por causa disso que me chamam aqui.

Pesquisadora: Então é só esse motivo ou tem mais algum, por exemplo, reuniões que você precisa participar?

C: Não, não, reuniões também eu venho quando têm reuniões assim semestrais. Eu venho para falar do andamento como que tá sendo o ensinamento, falam sobre os piolhos também, entendeu?

Pesquisadora: São essas as coisas que discutem nas reuniões ou tem mais alguma coisa?

C: Ah! Tem assim, às vezes, passeio também que, às vezes, não muito, eles passeiam, fazem excursão. É pro mundo da água. É... como que fala teatro, zoológico. (Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

Pesquisadora: E você já foi chamada para comparecer aqui na UMEI?

AA: Já, só em reunião... reuniões que tem

Pesquisadora: O que eles discutiram nessas reuniões?

AA: Eles discutem sobre a frequência, sobre a criança que está doente... para pais não trazerem, evitem de trazer criança doente, até por que, são poucos funcionários para muitas crianças falam [pausa] a respeito de medicação eles não medicam a criança, sempre as mães têm que trazer o atestado [pausa] e... fala sobre a higiene da criança... (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 22/08/2008).

Os dados coletados sugerem que, entre as mães pesquisadas, as pertencentes à comunidade (AA, C) participam mais da vida escolar dos filhos do que as mães da ASMARE (AAA, CC, CCC). Porém, é importante ressaltar que, apesar de ser baixa a frequência das mães associadas à ASMARE às atividades que a UMEI proporciona, o papel delas na educação dos filhos é fundamental. Diferentemente das mães da comunidade (PAC) que possuem o auxílio do pai (AA) e vizinhos (C) para levar e buscar os filhos na escola, elas exercem sozinhas essa função, como apontou o questionário socioeconômico.

O trabalho e a falta de tempo atrapalham a participação das mães nas atividades da UMEI, como também no relacionamento com os filhos.

Pesquisadora: No final de semana ele fica com você?

A: Fica!

Pesquisadora: E quais os cuidados que você tem assim com ele? O que você tem que fazer...

A: Oh! Por exemplo... Eu por exemplo, eu fico mais por minha conta, eu lavo as minhas roupas, arrumo casa, faço comida para eles, às vezes, eu estou muito cansada, às vezes, eu não dou muita atenção para eles, sabe? Que eu fico muito cansada! Então, às vezes eu brinco com eles, às vezes não! E assim a gente vai levando uma vida diferente. Eu sou assim uma mulher secada, sabe? Não sou muito brincalhona com os meus meninos. Parece que eu já fui criada assim. Sabe? Não tinha muita infância quando era pequena, então eu já estou secada por eles. (Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03/11/2008).

A falta de tempo também é a causa, de acordo com a mãe AAA, pela ausência de diálogo com os seus filhos.

Pesquisadora: E historinha que ele escuta aqui, ele conta para você?

AAA: Vai ele e a C2, comentando dentro do ônibus, eles ficam disputando quem sabe mais! Mas assim, para mim, assim... porque nós não somos muito de

conversar muito não. Eu com os meus meninos. Porque eu não tenho tempo direito. No final de semana, eles querem saber é de brincar, eles não querem saber de conversar comigo. Só quando eles querem alguma coisa, está interessado, vem me rabeando, já até desconfio, falo o que que vocês querem? Alguma coisa vocês querem? Para vocês estarem me rabeando aqui! Eu estou pedindo para vocês fazerem um negócio e vocês estão fazendo sem reclamar! Alguma coisa vocês estão querendo! Ele pega, só nessas horas assim... Quando ele apronta também que eu vou chegando chamando a atenção dele, eu já ponho ele sentado, já chamo a atenção dele. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Nesse contexto específico das famílias da ASMARE, a relação afetiva entre os pais e as crianças é algo importante de ser destacado. Na fala da mãe A, nota-se claramente a preocupação com os filhos, mas o seu relacionamento afetivo, segundo suas próprias palavras é diferente. Ela se considera uma pessoa que não demonstra os sentimentos, mas porque foi criada assim, sem infância, sem amor. Já a mãe AAA acredita que quando os filhos demonstram interesse por estar perto dela é por que desejam alguma coisa, ou seja, a convivência mais próxima entre eles seria baseada em trocas. Existem também as relações conturbadas, como a da mãe CC com a filha C2, que chega à hostilidade.

Pesquisadora: E ela conta para você alguma historinha que ela escuta aqui?

CC: Não, porque é muito difícil. Porque ela é muito ignorante! Ela não tem muita paciência de ficar falando as coisas, às vezes, com a gente. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008).

O fato de o relacionamento afetivo dessas famílias com as crianças ser diferente foi registrado pela educadora PAC:

Eles não abraçam os filhos! Incomoda às vezes! Eu me lembro, no começo, de tanto que eu dava beijo e abraço, eles iam embora simplesmente, nunca despediam. Hoje as crianças já voltam e já te dão um beijo. Mais eu nunca vi, quatro anos que eu estou aqui, um pai chegar e “O meu filho me dá um abraço!” (Entrevista da educadora PAC).

Todos esses fatores apontados repercutem no desenvolvimento da criança, principalmente na perspectiva socioafetiva, o que torna o trabalho da UMEI, no desenvolvimento afetivo e social dessas crianças, um fator primordial (Seção III, Art. 4, Resolução CME/BH 01/2000). A educadora PA2 ressaltou que a questão da baixa auto-estima e agressividade dessas crianças

como algo gritante no início de seu trabalho na UMEI. Então, por meio de livros de literatura, procurou trabalhar essas questões, sobretudo a baixa auto-estima com os alunos da ASMARE.

... a gente trabalhou um pouco com isso [Literatura], para trabalhar a questão da agressividade, a questão também da afetividade. Que tinham muitos meninos (...), principalmente os da ASMARE, às vezes... a auto-estima deles é um pouco baixa. Então: “Ah eu não dou conta! Ah eu não consigo!” No começo foi um trabalho difícil, porque eles se sentiam muito inferiorizados. “Ah eu não dou conta! Ah eu não consigo”. Eu falava: você dá conta sim! Você vai conseguir! E hoje eles já sabem, então já melhorou assim 100%. Em termos de comportamento. Em termos de ver, de enxergar o outro como igual. De ajudar mesmo! Dos combinados! Já sabe: Oh! O combinado é não bater no coleguinha! Por quê? Não, em vez de você bater, eu tenho que abraçar! Eu tenho que ser amigo! Eu tenho que ajudar! (Entrevista concedida pela educadora PA2 à pesquisadora em 23/10/2008)

Após o trabalho desenvolvido, no final de 2008, avaliou-se que a auto-estima dos alunos havia melhorado 100% e já se enxergavam como iguais, o aluno A1, é um bom exemplo:

O A1 também ele teve uma boa melhora. Que às vezes ele ficava com um pouquinho de... a auto-estima um pouco baixa e a gente pedia para fazer uma atividade. “Ah eu não sei fazer!” “Ah! Eu não dou conta de fazer!” Eu falo: A1 você dá conta sim! Sabe? No começo que ele era meio tímido, também ele não era muito de falar. Agora ele é bem falante. (Entrevista concedida pela educadora PA2 à pesquisadora em 23/10/2008).

Em termos do comportamento, ocorreu também um grande avanço, segundo PA2, a turma passou a ajudar-se mais e a respeitar os combinados. É o que também afirma a educadora PAC em relação aos alunos filhos dos associados à ASMARE:

Eles cresceram muito no comportamento, vamos dizer assim, era a agressividade desses meninos no começo era muito grande. Porque parece que eles conhecem essa lei do agressivo. A sobrevivência deles tem que ser com muita agressividade para conquistar espaço. Então houve um ganho muito significativo nessa área, por que assim, por que bater? Se a gente pode conversar! Então isso, essa atitude, esse comportamento, sempre foi muito trabalhado por mim, porque eu via a necessidade deles saírem daqui e não ir só na base da agressividade... É uma das coisas que eu acho que é o maior ganho que eles tiveram é realmente foi no lado do relacionamento. Com eles mesmos, com a família e com os irmãos menores. (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/10/2008)

Em um primeiro momento da pesquisa, o desenvolvimento socioafetivo foi apontado como um possível impacto da UMEI na vida das crianças, numa perspectiva de socialização fora do ambiente familiar. Mas a pesquisa apresentou uma nova situação até então não destacada, que é o relacionamento familiar e o desenvolvimento socioafetivo das crianças, principalmente da ASMARE.

Na perspectiva familiar, os dados coletados pelas observações realizadas e as entrevistas cedidas pelas responsáveis e educadoras demonstram que não ocorreu impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre o relacionamento dos pais com os filhos. Como se nota na fala das responsáveis:

Ah, tem vezes que se você xingar ela demais e dar nela um tapa, ela finge que está perdendo fôlego. (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/10/2008)

Às vezes eles vêm me abraçar sabe? Me agarrar e eu fico com aquela coisa assim! Me irritando, sabe? E então é assim. Até a menina lá que olha os meus filhos [...] Então e ela tem muita humanidade, parece que ela é mãe, que ela tem mais humanidade com os meninos, ela gosta de brincar com menina e eu não. (Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03/11/2008)

Quanto aos alunos, de acordo com as entrevistas das educadoras, o seu desenvolvimento em relação ao bom convívio com as demais pessoas (PAC, PC1, PC2) e a melhora da auto-estima (PA2) é fato. Na fala da mãe CCC, as crianças na UMEI aprendem a ser educadas, a respeitarem os mais velhos e os colegas:

É, fala coisas que assim, me pede as coisas, por favor! [...] Então, quero dizer, são coisas assim que a criança aprende que eu não ensinei o meu menino a me chamar de senhora, sabe? [...] aqui é mais para brincar, *aprender a ser educado, aprender a não brigar na escola* [...] Os meninos daqui são garantido, são educados, têm alimento. (Entrevista concedida pela mãe CCC à pesquisadora em 05/11/2008)

A mãe A também compreende a UMEI como um lugar para que os seus filhos sejam educados:

Mais a creche está aqui é para aprender. Educar o filho da gente. Que a gente não tem tempo para educar os filhos da gente. A gente vive trabalhando fora. Entendeu? (Entrevista concedida pela mãe A à pesquisadora em 03/11/2008)

Assim, pode-se diagnosticar um impacto positivo da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre a maioria das crianças em termos de desenvolvimento socioafetivo, o que influi também no desempenho cognitivo.

4.7.2 O trabalho pedagógico e o brincar na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand

Por meio do perfil geral de 2004, foi possível identificar duas questões a serem observadas no planejamento pedagógico da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, que são a presença do brincar no dia-a-dia da instituição e o acesso dos alunos aos bens culturais como teatros, cinemas, bibliotecas, enfim, espaços culturais.

O brincar aparece no perfil geral de 2004 como atividade favorita para 57% das crianças, porcentagem que variou significativamente de acordo com as turmas (TAB.14)¹¹⁵. Na turma dos alunos mais novos, T1, 30%; na T3, 53%; e na T2, 75%. Em relação aos alunos matriculados desde 2004 na instituição, pode-se afirmar que os alunos A1, A2 (T2) e A3 (T3) se encontram dentro do perfil da turma, pois seus responsáveis indicam o brincar como atividade predileta dos filhos. Porém, os responsáveis pelos alunos C1, C2 e C3 estão dentro dos 70% que não responderam à questão.

Quanto ao local de lazer freqüentado pelas famílias de acordo com o perfil geral de 2004 (TAB. 17), a maioria dos responsáveis declarou ser a casa de parentes (20%) e parques (20%). O que se repetiu nas turmas T1 (casa de parentes 20%), T2 (casa de parentes/parques 18%) e T3 (casa de parentes 26%). Para os alunos pesquisados, os dados apontam que os responsáveis pelos alunos C1, C2 e C3 da turma T1 não responderam à questão. Já os responsáveis pelos alunos A1 e A2 da turma T2 destacaram a casa de parentes, parques e o zoológico como locais de lazer, assim como

¹¹⁵ Ver capítulo 3.

a responsável pelo aluno A3 que também enumerou a casa de parentes para os momentos de descontração. Conclui-se que, como a média da UMEI, os responsáveis pelos alunos A1, A2 e A3 tinham a casa de parentes e os parques como locais prediletos para o lazer.

Segundo a opinião dos responsáveis, o brincar aparece como atividade predileta para 50% das crianças pesquisadas (A1, A2, A3) em 2004. Essas mesmas crianças tinham seus espaços para lazer restritos à casa de parentes e parques. Mas como será que a UMEI proporcionou aos alunos A1, A2, A3, como também aos alunos C1, C2 e C3 dos quais não há informações acesso ao brincar e aos bens culturais? Resposta encontrada no trabalho pedagógico descrito a seguir.

A organização do trabalho pedagógico na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand foi possível de ser construída por meio das entrevistas concedidas pelas educadoras (PA1, PA2, PAC, PC1, PC2, PC3). Elas informaram que na instituição existe um planejamento feito pela coordenação pedagógica, mas que é implantado de forma diversa nas turmas, por cada regente. Declararam também que a interlocução entre os quatro turnos é algo raro. Para que esse diálogo aconteça, depende da predisposição das mesmas, visto não ter um horário reservado para as reuniões entre as educadoras.

Em termos de trabalho pedagógico desenvolvido na UMEI, destaca-se o “Projeto Identifica-se”. Esse projeto foi proposto pela educadora PAC com o objetivo de trabalhar o tema das relações étnico-raciais, uma vez que situações de preconceito estavam ocorrendo no dia-a-dia da UMEI. O projeto foi estruturado em quatro blocos: auto-imagem; heranças africanas (comida, artesanato); resistência no Brasil e brincadeiras africanas. No ano de 2008, foram trabalhados os três primeiros com todas as crianças da UMEI.

Como desenvolvimento do projeto, os alunos visitaram uma Fazendinha e conheceram a galinha-d’angola, produziram um livro e fizeram o lançamento do encarte na Sóbá Livraria e Café, onde ocorreu um coquetel. Num segundo momento, visitaram Ouro Preto e conheceram movimentos de resistência, como a história do Chico Rei e sua gruta; e a Igreja Nossa Senhora do Rosário. Os alunos ainda participaram de um almoço especial na Casa do Conde. Por fim, eles trabalharam a questão da auto-imagem com o cabelo e as heranças africanas como a dança afro e a capoeira.

Para o ano de 2009, estão programadas atividades como a visita a uma reminiscência de quilombo em Jaboticatuba, onde será abordada a questão do artesanato, a diferença entre a vida na cidade e no campo, e as histórias de negros contadas por uma descendente de escravos.

Apesar de a escola ter se envolvido no projeto de forma tímida (PA1), os resultados podem ser vistos por toda instituição, nos cartazes que valorizam a raça negra, nas adaptações de histórias e na preocupação por parte das educadoras em mostrar às crianças sempre a diversidade de raças (PAC).

Na UMEI, ocorrem também outros dois projetos: o “Projeto Samba” e o “Projeto Natação”. No primeiro, os filhos dos associados à ASMARE aprendem percussão com a Banda Bartucada na segunda à noite. Esse projeto faz parte de um trabalho maior de resgate do congado na ASMARE. Porém, todos os alunos da comunidade e ex-alunos são convidados a participar com os pais. O segundo projeto abrange os dois turnos, segunda pela manhã e quarta à noite. Neles, os graduandos do quinto e sexto período de educação física da Fundação Helena Antipoff ensinam natação a todos os alunos. Utilizam para isso a piscina do Centro de Referência para Pessoas Portadoras de Deficiências - CRE-PPD, que se localiza no 2ª andar do prédio da UMEI. Fazem parte desse projeto os ex-alunos da escola.

Em todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, o brincar é algo inerente como destacam as educadoras PA1, PA2, PC1, PC2, PC3, PAC.

[...] a atividade lúdica, a brincadeira, a gente trabalha mais na sala mesmo. Tem a brincadeira livre. Tem a caixa do faz-de-conta, tem a caixa da boneca, a caixa do carrinho. A gente trabalha de sete às oito horas que é o horário do acolhimento, que os meninos estão chegando. Os meninos brincam entre si, a gente conversa e tal. Coloca uma música. Tem uma dança. Eles dançam entre si, brincam, eles conversam e tem a brincadeira lúdica também, a brincadeira dirigida eu gosto de fazer com eles. É duas vezes por semana, assim, eu faço uma dança da cadeira, um coelhinho saiu da toca, uma brincadeira mais dirigida. *Show* de calouros, uma coisa assim. (Entrevista concedida pela educadora PA1 à pesquisadora em 23/10/2008)

[...] tem dia que tem a brincadeira do toquinho. Tem dia que é a brincadeira do faz-de-conta... Tem o momento que a gente deixa eles brincarem à vontade e solta a imaginação. É o momento faz-de-conta... Fiz jogos matemáticos com

eles. Até na questão do jogo de boliche que a gente fez e tal. Sobrou quantas, quantas ficaram em pé. Então, com muitas brincadeiras, a gente introduz muita coisa de matemática. (Entrevista concedida pela educadora PA2 à pesquisadora em 23/10/2008)

A gente prioriza muito o brincar. A gente introduz também é muito material de formação, de... alfabetização, mas dentro do brincar, para as crianças, a gente prioriza muito isso... Ontem eu fiz uma sopa de letrinhas. Eu falo é assim. Pego uma caixinha, coloco as letrinhas todas recortadinhas e mando eles tirarem e pergunto que letra que é? (Entrevista concedida pela educadora PC2 à pesquisadora em 21/10/2008)

Eu trabalho na lógica da brincadeira. Da bola, do velotrol, da corrida, pular corda, agora eles estão começando a lógica do pular corda... É sempre trabalhar o lado da brincadeira dentro do prazer. (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/10/2008)

O brincar é igual, eu te falo, as atividades, elas podem ser direcionadas também. Então, se eu tenho o bloco lógico, ele vai virar, tudo que eles quiserem, não é isso? Por que ali no bloco lógico, ele vai visualizar o que: cor, contorno, espessura, não é isso? Formas diferentes, tamanhos. Então é um pedagógico, e é o brincar também. (Entrevista concedida pela educadora PC3 à pesquisadora em 21/10/2008)

Ah! Eles brincam bastante. Brincam bastante mesmo. Mesmo igual na minha turma, as turmas que são de crianças maiores, que no caso a Cirandinha e a Amarelinha, é mesmo elas tendo o pedagógico, o horário de brincar, de extravasar, de deixar eles mais à vontade, a gente procura respeitar. Tanto de manhã, quanto de tarde, sabe estão sempre brincando. Às vezes brincadeira dirigida, ou às vezes uma história que a gente conta brincando com eles, participando, de modo que eles achem que não é uma atividade pedagógica, mas acaba sendo, mas tudo na brincadeira, tudo no lúdico [...] depois que eles fazem a atividade, eu já deixo eles brincarem, ou dentro de sala, ou então lá no pátio... (Entrevista concedida pela educadora PC1 à pesquisadora em 21/10/2008)

O brincar aparece tanto em atividades pedagógicas dirigidas, nas quais são introduzidos conteúdos da matemática e da linguagem escrita, como também em atividades livres e lúdicas. O brincar é a principal forma de não permitir que os alunos se sintam massacrados por uma rotina escolar de até dez horas diárias.

Assim, as crianças brincam ao ar livre (parquinho, quadra da CRE- PPD quando é permitido), na sala de aula (caixas de faz-de-conta, caixas de bonecas, caixas de carrinhos, brinquedos lógicos), com o corpo (dançando e cantando), com a imaginação (imitam o mundo dos adultos), juntos

(toda a sala) ou separados (menino e menina; individual), mas durante todo o tempo. É importante ressaltar que, na semana das crianças, os alunos ganham uma carga horária ainda maior de brincadeiras, na piscina de bolinhas, no pula-pula e com bolas. Quanto aos brinquedos, destaca-se que quando solicitados, como ocorreu com as educadoras da Amarelinha que desenvolveram o Projeto Brincar, a escola os providencia e esses são de boa qualidade, porque “isso é o que merecem os alunos”. (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/10/2008)

O relato das educadoras possibilitou compreender que, no trabalho pedagógico da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, o brincar surge como um instrumento pedagógico, que aparece de diversas formas e em momentos variados, mas sempre como uma estratégia importante. Verificou-se também que o acesso aos bens culturais (Teatros, Parques, Zoológico, Ouro Preto, Mundo das águas, Livraria, Fazendinha) é recorrente para as crianças e geralmente está integrado a algum projeto pedagógico desenvolvido pelo corpo docente. As educadoras PA2, PAC afirmam que proporcionar essa bagagem cultural é uma das funções mais importantes da UMEI, já que muitas vezes a família não pode fazê-lo.

Então, assim, como *é uma bagagem cultural que eles, a gente está dando para eles que, às vezes o pai não tem*. O vovô uma vez falou assim: nunca vim ao zoológico. Morria de vontade de vir ao zoológico. Mais nunca tive oportunidade. [...] Então é isso que eles [alunos] vão levar, para mim, na minha avaliação, é isso que eles vão levar daqui. (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/10/2008).

Pesquisadora: Você comentou também sobre os projetos que desenvolve na sua sala. É em relação assim a passeios? Existem passeios na escola?

PA2: Esse ano teve muito, nossa! Teve passeio na fazenda, é os meninos participaram na “Amostra Plural”, eles foram ao teatro. Eles foram ao teatro. Foram mais aonde? Falei fazendinha? Falei! Foram em Ouro Preto, que é o “Projeto Identidade” que a professora A estava desenvolvendo. Vai ter outro teatro que eles vão agora no mês que vem. Vão na Casa Fiat de Cultura também. Pesquisadora: E eles gostam?

Nó! eles amam! Falou que é sair do seu quadrado, eles amam, porque vai ver uma coisa diferente. Então eu acho que aqui eles *estão tendo uma boa oportunidade de conhecer coisa que eu acho que no dia-a-dia deles eles não teriam oportunidade*. “Nossa eu gostei!”, “Amei e tal!” então eu acho isso positivo. (Entrevista concedida pela educadora PA2 à pesquisadora em 23/10/2008)

É importante ressaltar ainda que atividades como o projeto natação e o projeto samba trazem conhecimento e lazer ainda maior para os alunos, principalmente os da ASMARE. Há, no entanto, especificidades no trabalho pedagógico desenvolvido em cada turma, que serão ressaltadas na próxima seção.

4.7.3 Efeitos da organização pedagógica nas Turmas Amarelinha e Cirandinha de acordo com as educadoras PA1, PA2, PAC, PC1, PC2, PC3

Conforme descrito, cada turma possui sua organização pedagógica e segue, de acordo com a opção das educadoras que as regem, um cronograma de atividades, o que obviamente repercute no aprendizado das crianças. Assim, antes de avaliar o desenvolvimento dos alunos pesquisados da Turma da Amarelinha (A1, A2, A3) e da Turma da Cirandinha (C1, C2, C3), buscou-se analisar os procedimentos e os conhecimentos pedagógicos aos quais esses alunos estiveram expostos durante o ano de 2008, bem como a avaliação realizada das turmas no geral. Desse modo, foi possível constatar que, segundo as educadoras, existem objetivos de letramento a serem atingidos pelas crianças maiores.

Na Turma da Amarelinha, as educadoras se comunicam por meio do caderno de planejamento e buscam manter uma coerência do trabalho pedagógico durante os turnos, para que as crianças não se sintam perdidas. Além disso, o conhecimento é adaptado à faixa etária dos alunos. Os temas estudados não são fragmentados, como, por exemplo, a questão da higiene pessoal e a alimentação, trabalhadas durante todo o ano e canal para a introdução de outros conteúdos. No decorrer de 2008, as educadoras desenvolveram também a questão do letramento, numa perspectiva de fornecer conhecimento sem cobranças. Atitude tomada em resposta à demanda apresentada pelos alunos. Nessa perspectiva, de acordo com as educadoras, os seguintes conteúdos foram trabalhados: linguagem oral (música, dramatizações, histórias, poesias); linguagem escrita (reconhecer as letras, escrita de palavras e do nome, produção de textos) e o raciocínio lógico (reconhecer os números, noção de quantidade, formas, cores).

Pela entrevista concedida pelas educadoras da Turma Amarelinha,¹¹⁶ foi possível diagnosticar que todos os alunos da turma possuíam, no final de 2008, autonomia para se alimentar, usar o sanitário, escovar os dentes e vestir-se. Os alunos estavam também totalmente socializados no ambiente escolar, convivendo com seus colegas e participando das apresentações da turma. Por fim, ficou claro que todos os alunos haviam desenvolvido a linguagem oral, o que lhes possibilitavam comunicar-se bem com as educadoras, os colegas e os funcionários. Mas pela entrevista das educadoras, pode-se avaliar que nem todos os alunos desenvolveram a coordenação motora fina, pois alguns ainda tinham dificuldade com o ato de escrever e colorir. Como também a linguagem escrita, já que existiam alunos que pela própria imaturidade relacionada à faixa etária, visto que a turma é mista, não conseguiram acompanhar o reconhecimento e a escrita das letras do alfabeto; a escrita do nome e de palavras simples. Quanto ao raciocínio lógico, os dados apontam que alguns alunos ainda não conseguiam quantificar, ou seja, associar a idéia de quantidade ao número (QUADRO 4).

As observações e entrevistas demonstraram que na Turma da Cirandinha não existe uma organização do trabalho pedagógico como na Amarelinha, pois não ocorre uma interação entre as educadoras dos turnos. De acordo com a educadora PC1, a ênfase do primeiro turno é o pedagógico, como o desenvolvimento da linguagem escrita (identificar letras, escrever o nome) e do raciocínio lógico (noção de quantidade), enquanto a educadora PC2, do segundo turno, prioriza o lúdico e o brincar na aprendizagem. Porém, os temas como a higiene e o relacionamento pessoal são abordados por todas (PC1, PC2, PC3, PAC) ao longo do ano e de acordo com o contexto, ou seja, aproveitando as questões que surgem na própria turma, as educadoras (PC1, PC3) buscam também atender aos interesses das crianças abordando questões do dia-a-dia. Em relação aos projetos, foram desenvolvidos, no ano de 2008, o “Projeto Animais do Fundo do Mar” e como desfecho as crianças foram ao Mundo das Águas; e o “Projeto Meio Ambiente”, cuja finalização está programada para ser um passeio no Parque Ecológico.

¹¹⁶ As turmas foram avaliadas somente pelas informações concedidas pelas educadoras, que apontavam nas categorias autonomia e socialização; coordenação motora; linguagem oral, linguagem escrita e raciocínio lógico se todos, a maioria, ou a minoria dos alunos haviam desenvolvido o aspecto avaliado. Para chegar a uma avaliação geral, levou-se em conta a opinião predominante nos grupos de educadores sob cada questão, ou seja, as educadoras da Amarelinha e da Cirandinha. Com exceção das questões referentes à autonomia para a Turma da Cirandinha, nas quais a avaliação da educadora PC3 obteve maior peso por ser ela quem desenvolve as atividades de escovar os dentes, a refeição do almoço e o repouso com os alunos.

Pela entrevista realizada com as educadoras da Turma da Cirandinha, conclui-se que todos os alunos estavam adaptados ao ambiente escolar e sua rotina, e haviam desenvolvido a linguagem oral. Mas nem todos conseguiram alcançar o nível da turma nos quesitos da autonomia, da linguagem escrita, da coordenação motora e do raciocínio lógico (QUADRO 5).

4.7.4 Avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos A1, A2, A3, C1, C2 e C3 de acordo com a análise das informações prestadas pelas responsáveis A, AA, AAA, C, CC, CCC e educadoras PA1, PA2, PAC, PC1, PC2, PC3

Para avaliar o impacto da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand sobre o desenvolvimento cognitivo, foram analisadas as informações concedidas pelas educadoras a respeito dos seus respectivos alunos bem como as informações destacadas por cada responsável sobre seu filho, tendo como pano de fundo o trabalho pedagógico realizado na Unidade e a avaliação geral das Turmas específicas dos alunos. Tanto as educadoras como as responsáveis responderam a uma série de perguntas elaboradas de acordo com a idade do aluno que compunham as categorias avaliadas: autonomia e socialização (sócio/emocionais); coordenação motora (psico/motoras); linguagem oral, linguagem escrita e raciocínio lógico (capacidade cognitiva/lingüísticas) (ANEXO E).

Para a turma de três e quatro anos, foram estabelecidos os seguintes aspectos: Autonomia (usar o banheiro; escovar os dentes; comer usando talher e vestir-se); socialização (não chorar para ir à aula; falar o nome dos colegas; participar nas apresentações); coordenação motora fina (comer usando talher; pintar dentro do traçado; recortar com tesoura; escrever o nome com cópia); linguagem oral (repassar recados; cantar músicas; recontar histórias); linguagem escrita (diferenciar letras e números; reconhecer as letras do alfabeto; escrever o nome com cópia) e o raciocínio lógico (reconhecer as cores primárias; reconhecer as cores secundárias; conhecer os conceitos matemáticos; saber contar até cinco; saber escrever até cinco).

Já na turma de cinco e seis anos, foram destacados os seguintes itens: Autonomia (usar o banheiro; escovar os dentes; comer usando talher; vestir-se, amarrar os sapatos); socialização (não chorar para ir à aula; falar o nome dos colegas; participar nas apresentações); coordenação motora fina (comer usando talher; amarrar os sapatos; pintar dentro do traçado; recortar com tesoura; escrever o nome ou palavras); linguagem oral (repassar recados; cantar músicas; recontar histórias); linguagem escrita (diferenciar letras de números; reconhecer as letras do alfabeto; escrever as letras do alfabeto; escrever o nome ou palavras simples) e o raciocínio lógico (reconhecer as cores primárias e secundárias; conhecer os conceitos matemáticos; saber contar até 10; saber escrever até 10).

A avaliação realizada seguiu os seguintes critérios: para que o aluno obtivesse o conceito desenvolvido nas categorias avaliadas, 60% das respostas das mães nos itens destacados acima deveriam ser positivas. Caso as respostas positivas apenas aproximassem de 60%, o conceito recebido pela criança seria em desenvolvimento. Se apenas um item ou nenhum fossem considerados positivos, o aluno receberia o conceito não desenvolvido naquele aspecto.

Mediante as informações relatadas pelas mães dos alunos A1, A2 e A3, pode-se concluir que eles desenvolveram a coordenação motora e a linguagem escrita, como a maioria dos alunos da Turma Amarelinha (QUADRO 4).

QUADRO 4
Avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos A1, A2, A3
da Turma Amarelinha UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2008

Aspectos avaliados	Turma Amarelinha¹	A1²	A2	A3
Autonomia	Todos	Desenvolvido	Em desenvolvimento	Desenvolvido
Socialização	Todos	Desenvolvido	Em desenvolvimento	Desenvolvido
Coordenação motora	Maioria	Desenvolvido	Desenvolvido	Desenvolvido
Linguagem oral	Todos	Desenvolvido	Em desenvolvimento	Em desenvolvimento
Linguagem escrita	Maioria	Desenvolvido	Desenvolvido	Desenvolvido
Raciocínio lógico	Maioria	Desenvolvido	Desenvolvido	Em desenvolvimento

Fonte 1: Entrevistas com as educadoras PA1, PA2, PAC da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2008.

Fonte 2: Entrevistas com as responsáveis A, AA, AAA em 2008.

Porém, a avaliação das categorias referentes à autonomia, socialização, linguagem oral e do raciocínio lógico apresentam variações que serão descritas. O aluno A1, por exemplo, de acordo com as informações prestadas pela mãe A, conseguiu desenvolver todas as categorias avaliadas. Segundo suas educadoras PA1 e PA2, quando começaram a lecionar para ele, era calado e tímido, mas sempre carinhoso e inteligente (PA1). De acordo com PA2:

O A1 também ele teve uma boa melhora. Que às vezes ele ficava com um pouquinho de... uma auto-estima um pouco baixa e a gente pedia para fazer uma atividade. “Ah eu não sei fazer!” “Ah! Eu não dou conta de fazer!” Eu falo A1 você dá conta sim! Sabe? No começo que ele era meio tímido, também ele não era muito de falar. Agora ele é bem falante. Bem esperto, em termos de desenvolvimento motor, ele é bem esperto! (Entrevista concedida pela educadora PA2 à pesquisadora em 23/10/2008)

No final de 2008, a educadora PAC ressalta que ele conseguia escrever o nome, gostava de ouvir e contar histórias e seu raciocínio lógico estava perfeito. Mas sua atividade predileta eram as brincadeiras ao ar livre (PAC). É importante destacar que, além de tudo, sempre foi um aluno freqüente durante o ano.

Quanto ao aluno A2, sua mãe AA afirma que buscou o atendimento na UMEI para que ele desenvolvesse sua capacidade cognitiva e socializasse com outras crianças. Após quatro anos na UMEI, segundo AA, ele melhorou muito no aspecto da timidez. A avaliação com base nos dados fornecidos por AA destacou ainda que A2 necessitava desenvolver mais a autonomia, a socialização e a linguagem oral (QUADRO 4). A educadora PA1 realmente ressaltou que o aluno A2 era muito tímido, reservado e calado, mas junto aos coleguinhas ele se soltava e brincava. Já a educadora PA2, em sua avaliação, afirmou que A2 era tímido, mas havia se desenvolvido e perdido boa parte desse comportamento durante o processo pelo qual passou na UMEI. Estava mais participativo e interessado pelas atividades, até mesmo nas apresentações que a turma realizava. Porém, tanto a mãe AA como a educadora PA2 ressaltaram que A2 era desatento:

Aqui na escola mesmo eles reclamam. Eles falam que ele é meio avoado. Ele não presta atenção, às vezes eles estão explicando alguma coisa, ele está pensando, está voando com o pensamento longe, por que ele é muito desatencioso. (Entrevista concedida pela mãe AA à pesquisadora em 23/10/2008).

Pesquisadora: E ele [A2] consegue acompanhar assim o ritmo da turma? Em termos de aprendizagem?

AA: Mais ou menos. Sabe. Ele é um pouco desatencioso. Como ele é muito disperso. Ele é muito desatento. Então, assim, o tempo de atenção dele é curtíssimo. Se o tempo de atenção dos meninos é cinco minutos, o dele deve dar dois. Na mesma hora que ele está fazendo um desenho. Faz o desenho então ele começa. Ele pára um tempo, olha para lá, olha para cá. Quando ele vê que está todo mundo acabando, ele quer acabar rápido para ficar livre. (Entrevista concedida pela educadora PA2 à pesquisadora em 23/10/2008).

O que, segundo PA2, prejudicava o desenvolvimento do aluno, apesar de ter melhorado muito a questão da timidez, ainda não conseguia acompanhar o ritmo da turma.

O último aluno avaliado da Turma Amarelinha foi A3. A avaliação realizada com base nas informações prestadas pela mãe AAA apontou que as categorias que ele estava em desenvolvimento eram a linguagem oral e o raciocínio lógico (QUADRO 4).

Pesquisadora: E assim é, por exemplo, ele sabe quando fala perto, longe, alto, baixo...

AAA: Ele fala errado.

Pesquisadora: Ah é o que você tinha comentado.

AAA: Ele fala errado. Esses negócios assim ele fala errado. As palavras mais fáceis é que ele fala mais errado. Ele fala a maioria das coisas errado. (Entrevista concedida pela mãe AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Quanto às informações prestadas pelas educadoras sobre o aluno, pode ser observado que há divergências da forma como o avaliam. Na perspectiva da educadora PA1, os problemas do aluno A3 estavam na dimensão do comportamento, era uma criança difícil de lidar e testava o educador constantemente. A educadora PA2 aponta que o problema do aluno A3 não era o comportamento, mas o desenvolvimento nas atividades pedagógicas. Ela o considera uma criança perspicaz, até mais que todos os seus colegas, mas para as atividades desenvolvidas em classe tinha um desempenho menor do que os alunos mais novos. Segundo ela, devido a certo desânimo na realização das atividades, apesar de haver melhorado muito. Anteriormente seu colorido eram apenas rabiscos sem limite, já no segundo semestre de 2008, conseguia realizar as tarefas propostas. Porém, sua atividade predileta era o brincar.

Com uma concepção que privilegia o brincar e o lúdico, a educadora PAC avalia o aluno A3 de forma diferente das educadoras PA1 e PA2.

Por exemplo, um dia eu tive que levar para a faculdade um espaço da escola que eles gostavam. Todos desenharam a piscina. Todos assim dentro da... mais o A3 teve clareza do espaço da piscina, da escada. Então você vê que a espacialidade dele está totalmente 100%. [...] Ela [C2] reconhece o nome dela, mas ainda não consegue copiar a letra. O A3 já consegue. [...] O A3 gosta mais de brincadeira ao ar livre. [...] Em termos de crescimento, raciocínio lógico dele está perfeito [...] Sabe recontar uma história. Isso é importante. (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/10/2008).

No entanto, as educadoras concordam no que se refere ao aspecto de que A3 é um aluno freqüente às aulas.

Em relação aos alunos C1, C2 e C3, pode-se afirmar, mediante as informações prestadas pelas responsáveis (C, CC, CCC) sobre as categorias autonomia e linguagem oral, que eles desenvolveram esses aspectos, como a maioria da Turma Cirandinha; mas diferenciam-se nas categorias de socialização, linguagem escrita, coordenação motora e raciocínio lógico (QUADRO 5).

QUADRO 5
Avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos C1, C2, C3
da Turma Cirandinha UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2008

Aspectos avaliados	Turma Cirandinha¹	C1²	C2	C3
Autonomia	Maioria	Desenvolvido	Desenvolvido	Desenvolvido
Socialização	Todos	Desenvolvido	Desenvolvido	Em desenvolvimento
Coordenação motora	Maioria	Em desenvolvimento	Desenvolvido	Não desenvolvido
Linguagem oral	Todos	Desenvolvido	Desenvolvido	Desenvolvido
Linguagem escrita	Maioria	Não desenvolvido	Em desenvolvimento	Não desenvolvido
Raciocínio lógico	Maioria	Não desenvolvido	Desenvolvido	Em desenvolvimento

Fonte 1: Entrevistas com as educadoras PC1, PC2, PC3, PAC da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand em 2008.

Fonte 2: Entrevistas com as responsáveis C, CC, CCC em 2008.

A avaliação realizada sobre a aluna C1, de acordo com as informações concedidas pela mãe C, destaca que a criança está em desenvolvimento no que se refere à coordenação motora, mas não conseguiu desenvolver as habilidades da linguagem escrita e do raciocínio lógico.

Pesquisadora: Ela já escreve o nome dela?

C: Ainda não. Ainda não.

Pesquisadora: Ela sabe diferenciar assim, por exemplo, o que é letra e o que é número?

C: Sabe.

Pesquisadora: Ela reconhece ou escreve algumas letras do alfabeto?

C: Não! Ainda não! Ela faz riscos, faz bolinha, mas letra, *escrever mesmo, ainda não!*

Pesquisadora: Ela conhece e consegue escrever os números assim de 1 até 5?

C: Não! Não, porque eu acho que eles não passaram por essa fase ainda agora.

Pesquisadora: Ela sabe assim, por exemplo, o que é perto, longe, cheio, vazio, estreito?

C: Não ainda, ela ainda tem uma confusãozinha ainda, às vezes, abaixa C1, ela levanta, às vezes sabe; não C1 é abaixar. Abaixar é ficar baixa, levantar é ficar alto. (Entrevista concedida pela mãe C à pesquisadora em 26/08/2008).

Mas, para as educadoras (PC1, PC2, PC3), os problemas da aluna C1 estavam relacionados ao ambiente familiar em que vivia, refletindo em seu aprendizado e comportamento, tanto que foi pedido um diagnóstico sobre a aluna.

Por exemplo, o perfil que eu vejo, não gosto de falar assim diagnóstico não. É mais intuição, percepção. porque a gente não tem respaldo nenhum de algum médico para estar falando. Eu colocaria a C1 não como hiperativa, mas ela é diferenciada. Ela pega rápido e ela não tem tranquilidade de ficar sentada na mesa. É aquele quase hiperativo, não vou dizer que é. A gente já pediu até para estar avaliando isso. Já comentei em reunião. (Entrevista concedida pela educadora PC3 à pesquisadora em 21/10/2008).

De acordo com a educadora PC1, a aluna não conseguia acompanhar o restante da turma no quesito aprendizagem, mas tinha vontade e sempre pedia ajuda. Elas (PC1, PC2) destacavam também que C1 era uma criança difícil de conviver e agressiva, mas inteligente, precoce (PC2), e se prendia por atividades concretas, como brincar com bonecas. Nos últimos meses de 2008, segundo PC1, havia desenvolvido os aspectos da higiene e linguagem escrita, pois não sujava mais as atividades na hora de fazê-las; escrevia o nome com cópia e seu colorido estava melhor. Apesar dos problemas vivenciados no dia-a-dia, era uma aluna frequente (PC1, PC2, PC3).

A avaliação realizada mediante as informações da mãe CC constatou que a aluna C2 desenvolveu em todos os aspectos avaliados, mas ainda precisava aprimorar a linguagem escrita.

Pesquisadora: E ela já escreve o nome dela?

CC: Não! Ainda não!

Pesquisadora: E você já percebeu se ela sabe diferenciar assim letra e número?

CC: Sabe.

Pesquisadora: E ela reconhece assim as letras do alfabeto?

CC: Mais ou menos... (Entrevista concedida pela mãe CC à pesquisadora em 28/11/2008)

Na perspectiva das educadoras (PC1, PC2, PC3), a aluna C2 conseguiu desenvolver-se bem em todas as categorias, apesar de sua realidade familiar. As educadoras PC1 e PC2 afirmam que a família cuida muito mal da criança, principalmente em relação à higiene. Em 2007, por exemplo, a criança teve um sério problema com piolhos. Também pelo fato de morar em uma área violenta, às vezes C2 chegava à escola com sono, nervosa e chorando, devido à noite de sono mal dormida, por causa da disputa entre policiais e traficantes.

Diante de tantos percalços, as educadoras (PC1, PC2 e PAC) avaliaram a aluna como uma criança esperta, de personalidade forte, com um espírito de liderança e solidariedade, além de tudo, muito perfeccionista. No que se refere aos conhecimentos escolares, a aluna, na perspectiva das educadoras (PC1, PC2, PC3, PAC), desenvolveu-se bem. Gostava de pintar, escrever, desenhar, colorir e recortar, sendo super adaptada à escola.

E em termos de pedagógico a C2 è extremamente adaptada à escola, à ordem, ela gosta muito, apaixonada com esse trem de colorir, desenhar, adora. Massinha. [...] A C2 gosta, ela se tiver uma tesoura, para ela, ela gosta muito. (Entrevista concedida pela educadora PAC à pesquisadora em 31/10/2008).

Também gostava de ouvir e recontar histórias. Para a educadora PC1, a aluna C2 conseguia perfeitamente acompanhar o restante da turma. É importante destacar ainda que todas as educadoras (PC1, PC2, PC3, PAC) declararam que a aluna C2 era freqüente à UMEI.

A última criança avaliada é o aluno C3 que, de acordo com as informações concedidas pela responsável CCC, diagnosticou-se que não conseguiu desenvolver a coordenação motora e a linguagem escrita e precisava melhorar a socialização e o raciocínio lógico.

Pesquisadora: E você sabe se ele, por exemplo, sabe colorir um desenho dentro do, por exemplo, igual aquele Cascão, dentro do Cascão sem passar para fora? Sem sair?

CCC: Não! Não consegue ainda!

Pesquisadora: Ele recorta usando uma tesourinha?

CCC: Nunca vi. Nunca ouvi aqui não.

Pesquisadora: Ele já escreve o nome dele?

CCC: Nossa difícil demais!

Pesquisadora: Ele diferencia, por exemplo, letra de número?

CCC: Ele sabe muito é de cor. Aquela ali eu sei. Aquela ali é azul, aquela ali é preta [...]. (Entrevista concedida pela mãe CCC á pesquisadora em 05/11/2008).

As avaliações realizadas pelas educadoras (PC1, PC2, PC3) corroboram com a perspectiva da mãe CCC, segundo elas, o aluno C3 não conseguiu acompanhar a Turma da Cirandinha. Ele não reconhecia as letras, não conseguia copiar o nome (PC1) e mostrava pouco interesse por livros (PAC) e, até o segundo semestre de 2008, não gostava de participar das brincadeiras em grupo (PC2). Seu baixo rendimento era devido ao fato de ser muito infreqüente e, quando comparecia à escola, chegava atrasado (PC1, PC2, PC3, PAC). Por isso, não conseguiu desenvolver como os outros alunos, apesar de ser muito inteligente e não ter problemas cognitivos, além de uma boa linguagem oral (PC1).

É importante destacar que a freqüência do aluno C3, de acordo com sua mãe CCC, era baixa por dois fatores:

Ele falou comigo assim que ele recebia dezoito reais, me disseram que iria ter um aumento, em agosto. Eu fiquei toda contente. Deu um aumento de dois reais somando daria uns vinte reais, o C3 falta muito, e pelo fato dele estar faltando, ele não pegou bolsa escola mês passado, mês retrasado, mês passado não pegou o bolsa escola. Quer dizer vinte reais. Vinte reais não é... é sempre bem vindo, dá para um leite para os meus filhos, mais eu não sei sabe? Vinte reais não está me ajudando em nada. Aí chega o dia de receber os vinte reais não tem! Não tem! Por que ele falta! [...] Nas férias também! Eu comentei com a Coordenadora, os meninos da escola aqui, a gente que trabalha na ASMARE, tem mãe que trabalha até mais tarde não tem como chegar mais cedo aqui, que o pessoal do bairro chega no horário muito cedo. Eles têm que chegar aqui mais cedo mesmo! Eu moro no Taquaril, moro longe, é um morro de pedra, minha casa não tem asfalto não, eu chego em casa assim mais é difícil levantar para chegar cedo, eles falam... Tem vezes que os meninos, tem vez do C3 chegar 11 horas, eu moro longe, o menino vive doente, vivia com o ouvido purgando, eu não consigo médico, perto da minha casa não tem médico nem para criança [...].(Entrevista concedida pela mãe CCC á pesquisadora em 05/11/2008)

Os argumentos apresentados pela mãe CCC, na perspectiva de Machado (2008), têm sua razão, pois mais saúde implica em melhor desempenho escolar da criança e a distância da residência do aluno à escola influi na frequência da mesma à instituição.

Em uma perspectiva geral, ressalta-se que as informações concedidas pelas mães A, AA, AAA, permitiu constatar que os alunos A1, A2 e A3 desenvolveram as categorias avaliadas, em menor ou maior grau. Ao associarmos as informações prestadas pelas educadoras com as cedidas pelas mães, conclui-se que os alunos da ASMARE conseguiram acompanhar o restante da Turma Amarelinha nos aspectos da autonomia, socialização, coordenação motora, linguagem escrita. Ainda estão em desenvolvimento nos aspectos da linguagem oral e do raciocínio lógico (A3). Os dados informam também que os alunos da ASMARE se sobressaem nos aspectos da autonomia e socialização em relação ao aluno da comunidade (A2), sendo o aluno A1 o que melhor desempenho conquistou.

Já os alunos C e CCC não conseguiram desenvolver todas as habilidades avaliadas. Ao associarmos as informações prestadas pelas educadoras com as cedidas pelas mães, conclui-se que somente a aluna C2, da ASMARE, acompanhou o restante da Turma Cirandinha nos itens avaliados. Em relação aos alunos C1 (comunidade) e C3 (ASMARE), observou-se que os problemas familiares e de saúde, respectivamente, foram os fatores essenciais para o baixo rendimento escolar. Porém, as constantes faltas do aluno C3 parecem influir mais que os problemas familiares da aluna C1, pois ele obteve pior desempenho nos itens avaliados.

Observa-se que a UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand teve impacto no desenvolvimento das crianças pesquisadas nas habilidades sócio/emocionais, psico/motoras e capacidade cognitivo/lingüística. Visto que, dos seis alunos pesquisados, somente dois apresentaram itens que ainda não haviam sido desenvolvidos, ou seja, sessenta e sete por cento dos alunos pesquisados conseguiram desenvolver ou estavam em desenvolvimento nos aspectos cognitivos avaliados. Quanto aos alunos pesquisados filhos dos associados à ASMARE, dos quatro, somente C3 não conseguiu desenvolver parte dos aspectos avaliados pelo motivo de ser infrequente à instituição. Para a educadora PC1, o que faz, na realidade, a diferença na vida dessas crianças que sofrem tantas privações é:

... então você percebe que aquele que vem e cumpre ali com as normas da escola. Que passa por todo o processo na escola, você percebe assim, impressionante! *Por mais que tenha dificuldade em casa*, você consegue ver o desenvolvimento da criança. Agora os outros que cada dia ou não vêm, uma semana sem vir, ou então vêm, ou então vêm um dia falta dois dias, eles ficam meio assim. Chega caem de pára-quedas! Eles já vêm... vêm que eles já venceram aquela etapa eles ficam meio assim... meio perdidos. (Entrevista cedida pela educadora PC1)

A frequência à UMEI foi apontada por todas as educadoras como um fator determinante no aprendizado dos alunos. O que pode ser confirmado mediante as informações declaradas pelas educadoras e responsáveis sob a aprendizagem dos mesmos. Assim, o trabalho pedagógico da UMEI promoveu o desenvolvimento cognitivo da maioria dos alunos frequentes que nela estão matriculados desde 2004. Mesmo diante de situações adversas como as enfrentadas pela aluna C1.

Verifica-se que o trabalho desenvolvido na UMEI busca o desenvolvimento físico e psicológico das crianças, pois, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99), são nos primeiros cinco a seis anos de vida de uma criança que ocorrem mudanças significativas no seu ser. Elas se tornam capazes por meio de várias linguagens de interagir com as pessoas, os eventos e os lugares onde vivem. Mas há que se pensar na própria natureza dos afetos, sentimentos e capacidades cognitivo/lingüísticas, sócio/emocionais e psico/motoras das crianças. O que exigem das políticas públicas proporcionarem-lhes a igualdade de oportunidades, de cuidado e uma educação de qualidade.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu verificar que uma das questões norteadoras da estruturação institucional da educação infantil em diferentes países é o ato de cuidar e educar (UNESCO, 2007b). Em alguns deles, como descrito no primeiro capítulo, os serviços se encontram divididos entre os sistemas educacionais e sociais, ficando a cargo de diferentes departamentos governamentais. Verificou-se também que existem países nos quais os serviços são totalmente integrados sob jurisdição de um único órgão de departamento nacional e local, com legislação, horário de funcionamento, currículo e trabalhadores únicos, como os países escandinavos.

No Brasil, institucionalmente, as dimensões do cuidar e do educar na primeira infância estiveram até a Constituição Federal de 1988, dissociados entre os setores da assistência social e da educação. A partir desta Constituição, a educação infantil se tornou uma das modalidades da educação básica, como resultado da conquista de um movimento social organizado em defesa da educação pública, o que legalmente integrou as dimensões do cuidar e do educar à educação infantil na área da educação.

Mesmo após a aprovação do texto constitucional o cuidar permaneceu no setor da assistência social e era exercido principalmente pelas creches conveniadas à prefeitura. E o educar, sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação, era ofertado em pré-escolas públicas e privadas. No entanto, os números da oferta pública de vagas eram restritos e as vagas para as crianças até três anos de idade ocorriam apenas nas creches conveniadas (BELO HORIZONTE, 2001). Somente com a implantação do Programa Primeira Escola, em 2004, o município passa a ofertar educação e cuidado em estabelecimentos públicos para as crianças de quatro meses¹¹⁷ a cinco anos e oito meses.

Os dados de atendimento à primeira infância levantados no capítulo inicial e os dados do censo escolar da educação básica, demonstram que o Programa Primeira Escola – PPE constitui uma referência importante para a política educacional brasileira, por efetuar uma opção de

¹¹⁷ A idade de quatro meses não é necessariamente fixa. Os alunos C1, C2 e C3, por exemplo, ingressaram na UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand com menos de quatro meses.

atendimento à população de maior vulnerabilidade social, associando duas dimensões até então separadas.

Entre os equipamentos públicos disponibilizados pelo PPE no ano de 2004 para o atendimento a população vulnerável estava a Unidade Municipal de Educação Infantil Carlos Prates Danielle Mitterrand, cujo público é constituído principalmente por filhos dos associados à ASMARE. Entre o público de 2004, estavam os alunos A1, A2, A3, C1, C2, C3 que, em 2008, participaram desta pesquisa.

Os dados sobre essa população alvo começaram a ser coletados a partir dos registros efetuados nas Fichas Individuais da Criança – Educação Infantil, o que possibilitou visualizar a situação socioeconômica e cultural das crianças e suas famílias em 2004. É importante ressaltar que foram detectadas muitas lacunas no preenchimento e na construção desse instrumento, dificultando a análise dos dados. Sugerem-se assim algumas mudanças, conforme destacado no APÊNDICE.

A partir do perfil geral de 2004, das informações coletadas por meio do questionário socioeconômico 2008 e das entrevistas dirigidas, foi possível responder algumas questões. Apontou-se o impacto da frequência desses alunos à UMEI sobre o desenvolvimento cognitivo; o acesso aos bens culturais e à saúde; nas famílias sobre a renda e o orçamento; no desenvolvimento de hábitos de higiene; e no processo de escolarização.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos pesquisados, os dados revelaram que, por meio de um trabalho pedagógico no qual o brincar é uma atividade principal, a maioria dos alunos frequentes à UMEI apresentaram desenvolvimento considerável nos aspectos da autonomia e socialização (sócio/emocionais); coordenação motora (psico/motoras); linguagem oral, linguagem escrita e raciocínio lógico (capacidade cognitivo/lingüísticas). Este é um fator importantíssimo considerando o baixo grau de escolaridade da maioria dos responsáveis, alguns até analfabetos. A responsável AAA, por exemplo, afirma que o filho conhece melhor a seqüência do alfabeto que ela:

Eu acho que o A3 conhece sim, porque, de vez em quando assim, quando ele está de bom humor, ele e a C2, ele vai falando dentro do ônibus. O alfabeto. Eu não sei falar direito, ele já sabe! (Entrevista concedida pela responsável AAA à pesquisadora em 03/11/2008).

Diagnosticou-se também que os alunos pesquisados, que apresentavam um quadro preocupante a respeito de problemas socioafetivos como agressividade e baixa auto-estima no início das atividades da UMEI melhoraram consideravelmente devido ao trabalho das educadoras, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Outro aspecto importante é a bagagem cultural que essas crianças construíram durante os quatro anos de frequência à UMEI, pois obtiveram acesso a espaços culturais como teatros, livrarias, Mundo das águas, cidade histórica, dentre outros, que antes não tinham.

Quanto aos ex-alunos da UMEI, não foi possível verificar o desempenho de todos eles no ensino fundamental, mas somente dos irmãos dos alunos pesquisados. Verificou-se mediante o questionário socioeconômico¹¹⁸, que estes não apresentavam distorção série/idade. No que se refere ao grau de escolaridade dos responsáveis não foi possível detectar nenhuma ação da UMEI em prol do aumento da escolaridade dos mesmos.

Outra questão pesquisada foi a renda. Constatou-se que a UMEI não produziu impacto sobre os rendimentos das famílias, mas sobre o orçamento, pois reduziu as despesas domésticas. Nota-se ainda o trabalho de guarda despendido pela Unidade que libera as responsáveis femininas, principalmente as chefes de famílias, para exercerem uma atividade remunerada.

A UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand além da guarda das crianças, conforme as informações prestadas pelas responsáveis e educadoras, exerce atividade que desenvolvem nelas os hábitos de higiene. Apesar de na perspectiva das educadoras a instituição não ter produzido mudança nos hábitos de higiene dos pais em relação aos filhos, constatou-se um impacto positivo da UMEI, nos cuidados despendidos aos alunos, reduzindo a jornada de trabalho das responsáveis, dispensando-as dessa atividade junto aos filhos.

¹¹⁸ Como já dito, as responsáveis informaram nesse questionário a idade e série de cada filho o que permitiu a comparação.

Ressalta-se que, dos itens indicados como possível impacto da UMEI sobre os alunos não se pode diagnosticar uma ação mais eficaz da Unidade na questão da saúde. Apesar de atuar de forma preventiva, quando o quadro da doença está instalado, os dados revelaram que a ação da UMEI não é efetiva.

A realidade vivida por essas famílias apontam para a necessidade de integração das políticas sociais, para que possam ter minimamente respeitados os seus direitos sociais como: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, como está estabelecido pela Constituição Federal de 1988 no Título II, capítulo II, Art. 6º. O Programa Primeira Escola é uma dessas políticas sociais que, por meio da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, atendeu às necessidades de educação e cuidados dos alunos pesquisados em 2008, sendo necessárias outras políticas sociais que integrem, por exemplo, a área da saúde e da educação.

No entanto, a integração do ato de cuidar e educar, uma das principais estratégias inovadoras introduzida na rede municipal de educação pelo PPE, ainda suscita pensamentos divergentes. O que pode ser constatado entre as educadoras da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand e as responsáveis pelos alunos pesquisados. Entre as educadoras entrevistadas, há um questionamento sobre a função do cuidar, o que segundo algumas as colocariam numa função materna e retiraria das mães essa responsabilidade. Mas elas também afirmam que se não realizassem a função secundária do cuidar, nem a primordial que é o educar conseguiriam fazer.

Ao contrário do que pensam a maioria das educadoras entrevistadas da UMEI, as responsáveis que participaram dessa pesquisa consideram o ato de educar importante, mas o cuidar como primordial. Para elas, o cuidado realizado pelas educadoras influi no cotidiano familiar, no que se refere ao orçamento doméstico, à saúde e à higiene das crianças. Pois, como descrito por Oliveira (2000b), a realidade da sociedade brasileira é dual, de um lado há uma força de trabalho bem qualificada e razoavelmente remunerada, convivendo com outra representada pela miséria própria de um submundo. A realidade destes trabalhadores inseridos num mercado com processos arcaicos de produção, com extensas jornadas, condições rudimentares de trabalho e baixa remuneração, apresentando as formas contratuais mais diversas, é semelhante a das responsáveis

pesquisadas. O que reafirma a importância para essas crianças e suas famílias do acesso a serviços que efetivem o direito à educação.

Oliveira (2000b) também afirma que um novo paradigma está posto para a Educação Básica, no qual ela aparece como uma política social que deve exercer a função de qualificar os futuros trabalhadores e combater a pobreza. No caso da UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand, que atua na primeira modalidade da educação básica, os depoimentos coletados revelaram que o ato de cuidar e educar dispensados pelos seus funcionários aos alunos ajuda a minimizar os efeitos perversos da sociedade desigual na qual vivem, mas não possibilitam por si a superação da situação de pobreza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA

ABREU, Mariza. **Estudo sobre as possibilidades de continuidade do FUNDEF e o financiamento da educação básica no país.** In. COELHO, Rita de Cássia. BARRETO, Ângela Rabelo (Org.). Financiamento da Educação Infantil: perspectivas em debate. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Cap. 3.2, p. 133 - 154.

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamento e Desafios.** Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa. Agosto de 2004b. 18 p.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. 151 p.

AGUILLAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais.** Trad. Jaime A. Clasen e Lúcia Mathilde E. Orth. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994. 199 p.

ALTERTHUM, Camila Carvalhal. **O encontro com crianças filhas de catadores de papel: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”.** 137 f. Dissertação mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2005.

AMORIM, Marcelo & DA MATTA, Silvana Lamas. **Escolas Municipais 2003/2004.** Revista Arquitetura e Urbanismo, maio de 2005, nº 134.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Tendências no estudo sobre avaliação.** In. RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez. Instituto de estudos especiais, 1999. parte I, p. 29 - 39.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas.** In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 45-56.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey.** Trad. Guilherme Cezarino. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. cap. 7. p. 179 – 212.

BARRETO, Ângela M. Rabelo F. **Educação Infantil no Brasil: Desafios Colocados**. Cadernos Cedes: Grandes Políticas para os Pequenos. 1. ed. Campinas, nº 37, p. 7-21, 1995.

BECKER, Fernanda da Rosa. **Educação Infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento**. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, Espana. nº 47, mayo-agosto, 2008. Não paginado.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 1990.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento. **Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte**. Planejar BH. Belo Horizonte. Ano 2, nº 8, agosto de 2000a.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 01/2000 de 07 de novembro de 2000 que dispõe sobre a Educação Infantil no município de Belo Horizonte**. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 11 de novembro de 2000b.

_____. Prefeitura Municipal. **CENSO DEMOGRÁFICO 2000c**. Disponível em: <http://portal1.pbh.gov.br/pbh/pgEDOCUMENT_VisualizaConteudo_Header.html?query=pp_conteudo.id=2787>. Acesso 16 de jan. 2008.

_____. Prefeitura Municipal. Secretária Municipal da Coordenação de Política Social. Secretária Municipal de Educação. **Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil**. Belo Horizonte, julho de 2001.

_____. **Diário Oficial do Município - DOM**. Ano VIII, Edição nº 1690, 23 de agosto de 2002.

_____. **Diário Oficial do Município - DOM**. Ano IX, Edição nº 1.994, 12 de novembro de 2003a.

_____. Prefeitura Municipal. **ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE BELO HORIZONTE 2003b**. Disponível em: <http://portal1.pbh.gov.br/pbh/index.html?idconteudo=3808&id_nivel1=-1>. Acesso em 16 jan. 2008.

_____. **Diário Oficial do Município - DOM**. Ano X, Edição nº 2236, 9 de novembro de 2004a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação. **Diário de Classe da Unidade Municipal de Educação de Infantil – Carlos Prates Danielle Mitterand**, 2004b.

_____. Prefeitura Municipal. Secretária Municipal da Coordenação de Política Social. **Pensar BH/Política Social**. Belo Horizonte. Ed. temática II, Dez 2004/Fev 2005a.

_____. Prefeitura Municipal. **PBH Informa nº 1978**. 04 de fevereiro de 2005b.

_____. Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação. **Pesquisa quantitativa de avaliação do funcionamento das escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino**. DOXA, Instituto de Pesquisa. Agosto de 2005c.

_____. **Diário Oficial do Município – DOM**. Ano XII, Edição nº 2583, 8 de abril de 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação. **Diário de Classe da Unidade Municipal de Educação de Infantil – Carlos Prates Danielle Mitterand**, 2008a.

_____. **Diário Oficial do Município - DOM**. Ano XIV, Edição nº 3178, 16 de setembro de 2008b.

BEVORT, Antoine, TRANCART, Daniele. **Capital social**. In. ZANTEN, Agnes Van (Org.). Dictionnaire de l'éducation. 1ª Ed. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France, 2008. p. 43 - 45.

BRANDÃO, Isabel Cristina. **Políticas Públicas em Educação Infantil**. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Nº 16, 2001, Caxambu, GT 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos. p. 35 –47. Jan/fev/mar/abril de 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt07.htm>> Acesso em 17 abril de 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e Adolescente - LEI 8069** de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN - Nº 9.394. Brasília. 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – DCNEI Resolução CEB/CNE nº 1/99 de 13 de abril de 1999. Brasília: MEC/CEB/CNE Diário Oficial da União, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação- Lei 10.172/01**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das Crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/ SEB, 2006. 32p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Parecer nº 24/2007**. Aprovado em 17 de outubro de 2007. Brasília: MEC/CEB/CNE, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas. **Censo escolar 1998, 2000, 2002, 2004, 2005 e 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 19 junho de 2007.

CAMPOS, Maria M. Malta. **Atendimento à infância na década de 80: as políticas de federais de financiamento**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº 82, p. 5-20, ago. 1992.

CAMPOS, Maria M. Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez. Fundação Carlos Chagas, 1993. 134 p.

CAMPOS, Rogério Cunha. **Luta dos trabalhadores pela escola**. f. 339. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2004. 119 p.

CARDIA, Nancy. SHIFFER, Sueli. **Violência e desigualdade social.** CIÊNCIA E CULTURA. São Paulo, Vol. 54, nº1, junho/setembro 2002. Não paginado.

CARLOTO, CÁSSIA MARIA. **Gênero, Reestruturação Produtiva e Trabalho Feminino.** Serviço Social em Revista, Nº 02, Vol. 04, 2002. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v4n2_carlotto.htm> Acesso em: 9 de janeiro de 2008. 13 p.

CASTRO, Marcelo Ottoni. **A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Brasília: Ed. André Quicé, 1998. 278 p.

CHOI, Soo-Hyang. **Financiamento da Educação Infantil: perspectiva internacional.** In. COELHO, Rita de Cássia. BARRETO, Ângela Rabelo. (Org.). Financiamento da Educação Infantil: perspectivas em debate. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. cap. 1.1, p. 19 – 30.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000. 117 p.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre a qualidade na educação infantil.** CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, nº. 119, p. 85-112, julho de 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação infantil como direito.** Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF. 1998. p. 11-16.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002. 117 p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Coord.). **Educação Infantil: o desafio da oferta pública.** Belo Horizonte: SEGRAC, 2002. 181 p.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e as verbas da educação.** São Paulo: Ed. Xamã, 2000. 151 p.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural.** In DAYRELL, Juarez (ORG.). Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 3ª parte, p. 36-161.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas.** In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 14-42.

FARIA FILHO, Luciano e DIAS, Regina C. **A experiência do Movimento de Luta Pró-Creches e das creches comunitárias da Região Metropolitana de Belo Horizonte.** In: MAGALHÃES, A. R. e GARCIA, W. (Org.). **Infância e desenvolvimento: desafios e propostas.** Brasília: IPEA, 1993, p. 151-168. (Série IPEA, n.140).

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz & CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. **A complexidade do objeto e a dimensão institucional: Programas para crianças e adolescentes em situação de risco.** CADERNOS GESTÃO PÚBLICA E CIDADANIA. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, volume 13, junho de 1999. 38 p.

FARIA, Regina M. **Avaliação de programas sociais – evoluções e tendências.** In. RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez. Instituto de estudos especiais, 1999. parte I, p.41 – 49.

FERNANDES, Francisco dos Chagas. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica – FUNDEB.** In. COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo (Org.). **Financiamento da Educação Infantil perspectivas em debate.** Brasília: UNESCO Brasil, 2004. cap. 3, p. 125 – 131.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 107 p.

FERREIRA, Aléxia Luciana. **Educação Infantil – direito da criança, dever do estado e opção da família: a experiência do município de Belo Horizonte.** f. 213. Dissertação de mestrado - Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 144 p.

GÁLVEZ, Inmaculada Egido. **La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa.** Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, España. nº 22, p. 119 - 153, enero – abril, 2000.

GOMES, Suzana dos Santos. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. f. 213. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HADDAD, Lenira. **Políticas Integradas de Cuidado e Educação Infantil: O exemplo da Escandinávia**. Pro-Posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. vol. 7, nº3 [21], p. 36-50, novembro de 1996.

HADDAD, Lenira; JOHANSSON, Jan-Erick. **A Pré-escola Sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação**. Caderno Cedes: Grandes Políticas para os Pequenos. 1. ed. Campinas, nº 37, p. 45 - 61, 1995.

JACOBI, Pedro. TEIXEIRA, Marco Antônio C. **Criação do Capital Social: o caso ASMARE – Associação dos Catadores de Papel, Papelão e material reaproveitável de Belo Horizonte**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania. Volume 2, p. 5 – 49, junho de 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Educação Infantil no Japão**. Cadernos Cedes: Grandes Políticas para os Pequenos. 1. ed. Campinas, nº 37, p. 23 - 43, 1995.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Campinas: Educação e Sociedade, outubro de 2006, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 797-818. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2008.

LOBO, Thereza. **Avaliação de processos e impactos em programas sociais – algumas questões para a reflexão**. In. RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez. Instituto de estudos especiais, 1999. parte II, p. 75 – 84.

MACHADO, Danielle Carusi. **Efeitos da saúde na idade de entrada à escola**. Pesquisa e Planejamento Econômico – PPE. Abril de 2008. V. 38, nº 1. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1067/1023>> Acesso em 29 de julho de 2008. p. 67 – 96.

MARTINEZ, Cláudia M. Simões. **Da família a escola: ingresso de crianças de 1 a 3 anos em novo contexto de socialização**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Mudança: conceito-chave para as intervenções sociais e para a avaliação de programas.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; e SOUZA, Edinilsa Ramos (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005. cap. 1, p. 53 – 70.

MIRAS, M; SOLÉ, I. **A evolução da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem.** In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (Org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação. Trad. Angélica Mello Alves. Porto alegre: Ed. Artes Médicas. 1996. Vol. 2. cap. 22, p. 374 – 385.

MONTEIRO, Mário Francisco Giani. **Riscos à sobrevivência de crianças em áreas de favela (Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo).** Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú- MG- Brasil, de 20-24 de Setembro de 2004. 9 p.

MOSS, Peter. **Panorâmica actual de l'educació infantil en el context europeu. Temps d'Educació.** Revista de La Divisió de ciències de l'educació. Universitat de Barcelona. nº 25, p.169-187,1r semestre, 2001.

NAHAS, M.I.P. **Indicadores intra-urbanos como instrumentos de gestão da qualidade de vida urbana em grandes cidades: discussão teórica-metodológica.** p. 465-487. Belo Horizonte. In: HOGAN, D. et al (org.): Migração e ambiente nas aglomerações urbanas. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, 2001. Disponível em <www.pucminas.org.br> acesso em 29 de novembro de 2006.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização.** Revista Espaço Acadêmico – Ano IV, Nº 44, Janeiro de 2005. 5 p. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/044/44cnogueira.htm>> Acesso em: 9 de janeiro de 2008.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **O Fundef em três dimensões: formulação, regulamentação e implementação.** f. 235. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. p. 360.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas**

considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. 2. ed. Brasília: Ed. UNESCO Brasil, 2004. 41 p.

_____. **Políticas para a primeira infância: notas sobre experiência internacionais.** Brasília : UNESCO Brasil, 2005. p. 113.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos - Relatório Conciso. Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância.** Brasília: UNESCO Brasil, 2007a. 40 p.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos - Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância.** Brasília: UNESCO Brasil, 2007b. 462 p.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância.** Campinas: Educação e Sociedade. Abril de 2004, Vol. 25, Nº 86, p. 221-241. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 11 de fevereiro de 2008.

SARAT, Magda. **Educação Infantil em Cuba: Apontamentos de um Diário de Viagem.** Comunicações. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, ano 11, nº 2, p. 41-55, novembro de 2004.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte - 1983-2000.** f. 223. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades.** Ed. Cortez, São Paulo, 2001. p. 117.

SOUZA, E. R; MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F & VEIGA, J. P. C. **Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos.** In. MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; e SOUZA, Edinilsa Ramos (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. cap. 4, p.133 - 156.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO REGIONAL - CEDEPLAR. **Pesquisa Demanda por atendimento educacional a população menor de oito anos em Belo Horizonte.** Versão Preliminar do relatório. Belo Horizonte, 1999. 1v. Texto avulso.

VASCONCELLOS, Teresa. **Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade.** Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, España. n° 22, p. 93 – 115, enero – abril, 2000.

VEIGA, Laura da; CARNEIRO, Carla B & COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **Desafio e inovação em Políticas Públicas: Programas para crianças e adolescentes em situação de risco.** CADERNOS GESTÃO PÚBLICA E CIDADANIA. Rio de Janeiro, volume 3, junho de 1997. 46 p.

VEIGA, Márcia Moreira. **O movimento de luta Pró-creche e a política de Educação Infantil em Belo Horizonte.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001. 2 v.

VIEIRA, Lívía Maria Fraga. **Educação infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual.** Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1998. 1 v.

VIEIRA, Lívía Maria Fraga. BAPTISTA, Mônica Correia. **Municipalização da pré-escola no contexto das reformas da rede pública de educação básica do Estado de Minas Gerais – anos 1990.** In: IV Simpósio ANPAE Sudeste, 2003, Belo Horizonte. Anais. Marília- São Paulo. ANPAE, 2003. Meio de divulgação: digital. 18 p.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 169 p.

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar.** In. NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs.). Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. cap. 1, p. 17 – 43.

APÊNDICE

FICHA INDIVIDUAL DA CRIANÇA – EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, PROCESSUAL E SOMATIVA

A presente seção tem como objetivo analisar a Ficha Individual da Criança como um instrumento de coleta de dados para procedimentos de avaliação permanente das crianças, das atividades desenvolvidas na UMEI, apontando possíveis mudanças em sua construção e estrutura, a fim de que se torne ainda mais confiável como fonte de informações. O texto destaca também a legalidade desse instrumento, suas possíveis funções como base de dados e seu histórico na Rede Municipal de Educação.

A Ficha Individual da Criança numa perspectiva Legal

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB Nº 1/99-Art. 3, § II determinam que as instituições de educação infantil, ao definirem suas Propostas Pedagógicas, devem explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos e de suas famílias, como também dos educadores e outros profissionais, além da identidade de cada Unidade Educacional nos vários contextos em que se situam. E que para a construção dessas identidades é indispensável que haja *diálogo, acolhimento*¹¹⁹, respeito e negociação sobre a identidade de cada um, nesses ambientes coletivos.

Uma das formas de iniciar esse *diálogo e acolhimento* nas instituições de educação infantil é a partir de uma entrevista diagnóstica feita junto às famílias dos alunos, no ingresso dos mesmos à instituição (MARTINEZ, 1998). Essa primeira atividade realizada entre pais e educadores permitirá à instituição conhecer a história de vida de cada criança e o contexto familiar no qual la

¹¹⁹ Grifo nosso.

vive, possibilitando a construção de um contexto educacional para ela de respeito as suas singularidades, ou seja, de sua identidade.

O respeito às singularidades de cada criança é o que também propõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (MEC/SEF, 1998). Ele destaca que, a cada ano, as instituições de educação infantil devem planejar a rotina da escola tendo conhecimento sobre as crianças que a frequentarão. Informações como, “esquemas, preferências e intolerância alimentar; os hábitos de sono e de eliminação; os controles e cuidados especiais com a saúde” (1998, p.75), devem ser adquiridas em uma entrevista realizada no ato da matrícula da criança na instituição. O RCNEI sugere também que essa entrevista seja feita pelo educador que terá assim uma boa oportunidade para conhecer alguns hábitos das crianças e um primeiro contato com a família (1998, p. 80).

A importância da entrevista feita pelo educador também é apontada por Martinez (1998). A autora argumenta que é uma oportunidade de integração creche-família, pois permite ao educador conhecer a vida pregressa da criança e a história de sua família. Esses aspectos ajudam no processo de adaptação do novo aluno à creche.

Outra função importante do registro adequado de informações sobre a criança nas instituições de educação infantil relaciona-se com a avaliação institucional (FERNANDES, 2002). Esta está voltada para a compreensão da escola ou sistema educacional como sujeitos ativos e participantes de um processo de transformação de si próprios e da sociedade.

A avaliação institucional está interligada com o Projeto Político Pedagógico da escola. Ela busca checar se as metas estabelecidas pelo mesmo foram cumpridas, como foram e se surtiram efeitos, apontando se existe algum plano que precisa mudar. Para que essa análise seja feita, todas as dimensões da escola devem compor a avaliação, sendo o aluno a principal. Por isso, todas as informações que se referem a ele devem ser consideradas, investigadas e analisadas. O objetivo ao final é o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno (FERNANDES, 2002).

Na Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte existe um instrumento que possibilita ao educador o conhecimento sobre a vida pregressa de seu aluno e que lhe permite respeitar as singularidades do mesmo: a Ficha Individual da Criança (FIC). Ela fornece aos educadores dados sobre as condições habitacionais; informações sobre a família; saúde e histórico da criança, e deve, segundo orientações da Secretaria Municipal de Educação, ser preenchida pelo educador durante seu horário de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATE¹²⁰ (LEI 7577/98, Art. 4º).

A Gerente de Coordenação da Educação Infantil da SMED/PBH, no período em que se realizou essa pesquisa, informou que¹²¹ a Ficha Individual da Criança foi elaborada com o objetivo de oferecer informações necessárias ao educador sobre a vida de seu aluno, no tipo de uma avaliação diagnóstica. A elaboração da ficha se deu por meio do trabalho de uma Comissão da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1998¹²², integrada por representantes das creches conveniadas à PBH; das escolas de educação infantil da PBH; da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS); da Secretaria Municipal de Saúde (SMSA) e Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Para a elaboração da Ficha Individual da Criança, foram recolhidas, nesse período, em todas as escolas de educação infantil da prefeitura e creches conveniadas à PBH, as fichas de anamnese que já eram utilizadas. Após análise, a Comissão da SMED julgou o que era importante conter na nova Ficha, sendo que os representantes de cada área (saúde, educação e assistência social) apontaram os dados que deveriam ser coletados pelo instrumento. Esse procedimento, segundo Souza et al. (2005), é muito útil, pois assegura a consistência teórica, clareza e compreensão ao questionário.

¹²⁰ As Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar compreendem as tarefas definidas pelo Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, conforme a Lei 7577/98, Art. 4º.

¹²¹ Entrevista concedida pela Gerente de Coordenação da Educação Infantil da SMED/PBH em 27 de fevereiro de 2008. A Gerente também declarou que, nesse período, participou do processo como diretora de uma escola de educação infantil.

¹²² Ano em que foi criada a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, da qual a educação infantil ainda não fazia parte oficialmente. Esta somente veio a integrar a Rede Municipal de Educação a partir da Resolução do CME/BH nº 01/2000.

A Ficha Individual da Criança possibilita ainda, a partir dos dados que possui, a elaboração por parte da escola do perfil da população que atende a RESOLUÇÃO CME/BH N° 01/2000, art. 9º inciso III, o que permite a construção de um Projeto Pedagógico que respeite a identidade do grupo atendido pela instituição, como determina as DCNEI CNE/CEB n° 1/99. Outra função possível para a FIC é que seus dados sejam utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para alimentar as estatísticas educacionais do município (RESOLUÇÃO CME/BH n° 01/2000), colaborando para o aperfeiçoamento da educação infantil como política pública.

A Ficha Individual da Criança dentro da perspectiva da avaliação diagnóstica e formativa

Segundo ALLAL (apud MIRAS & SOLÉ, 1996), todas as formas de avaliação realizam uma função reguladora, que consiste em articular as características das pessoas em formação com as do sistema de ensino, mas Miras & Solé (1996) destacam que essa função reguladora pode ser aplicada de maneira inversa, ou seja, assegurar que as características do sistema sejam ajustadas às pessoas a quem se dirigem. Nesse sentido, para as autoras, a função reguladora no processo de ensino e aprendizagem é exercida pela avaliação formativa. A finalidade desse tipo de avaliação é proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o educador possa ajustá-lo progressivamente.

Esse tipo de avaliação, numa perspectiva democrática, é um dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na educação básica (GOMES, 2003), uma vez que tem como meta identificar, entender e enfrentar os problemas e as dificuldades dos alunos. Para isso, o educador recorre a diferentes estratégias de análise e registro, tais como: memória, observação livre e sistemática, auto-avaliação, trabalho em grupo e entrevistas (AFONSO, 2005).

Por não ser padronizada, a avaliação formativa valoriza e exige atividades e atuações diferentes por parte do educador. Essas atuações, todavia, conseguem reconhecer a pluralidade dos sujeitos avaliados. Esse é um dos pontos de destaque da avaliação formativa, pois ela se faz na relação de

dependência da prática pedagógica e da relação professor/educador/aluno, que, se mal usada, tornar-se-á opressora. Contudo, se bem utilizada, a relação construída entre o educador e o aluno transforma o conhecimento em objeto de emancipação dos sujeitos, criando uma rede intersubjetiva na qual a forma predileta de relações promove a solidariedade (AFONSO, 2005).

A avaliação formativa, segundo Miras e Solé (1996), seria a continuidade lógica da avaliação diagnóstica. Ou seja, o primeiro momento de construção de um processo de avaliação formativa seria a avaliação diagnóstica ou inicial, que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação diagnóstica, entendida como avaliação inicial, possui o sentido e a função de proporcionar ao educador informações confiáveis sobre a bagagem que seus alunos possuem, sendo assim um ponto de partida indispensável para a organização e seqüencia do ensino. Em termos de sua utilidade, a avaliação diagnóstica ou inicial facilita aos indivíduos adaptações construtivas dos programas educativos. Exerce, com isso, o segundo tipo da função reguladora da avaliação, que é assegurar que as características dos sistemas sejam ajustadas às pessoas às quais se dirige.

Porém, além das variáveis de caráter cognitivo nesse tipo de avaliação, devem ser consideradas as variáveis de caráter não cognitivo, cuja pertinência for aprovada no âmbito educativo. Entre elas, destacam-se os fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, os interesses e valores do aluno, a curiosidade, o temperamento, a sensibilidade social, os estilos cognitivos e a experiência cognitiva prévia, entre outros (MIRAS; SOLÉ, 1993).

Dentro dessa perspectiva, pode-se enquadrar a Ficha Individual da Criança como um instrumento de avaliação diagnóstica, que não trata necessariamente do caráter cognitivo, mas de fatores não cognitivos de grande pertinência no âmbito educativo. Todos os quesitos destacados pela FIC atuam de forma determinante no processo de ensino e aprendizagem, haja vista a forma como foi formulada. Logo, a FIC pode ser utilizada e, em um primeiro momento, acredita-se que seja esse seu objetivo, para adaptar o sistema da instituição às crianças. Como também um primeiro passo na construção, por parte do educador, de avaliação formativa.

Pelo fato de poder ser considerada um instrumento norteador das práticas pedagógicas e parte de uma prática maior de avaliação formativa dos alunos, acredita-se que o maior responsável pelo momento da entrevista e preenchimento da FIC é o educador. Ressalta-se, no entanto, que um dos problemas encontrados nas FIC analisadas da UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand é justamente o preenchimento das mesmas. Apenas 21%¹²³ dos entrevistadores se identificaram e, desses, 13% não eram os educadores responsáveis pelos alunos¹²⁴, mas pessoas que possuem uma relação educativa indireta com os mesmos.

A avaliação formativa e, como conseqüência, a avaliação diagnóstica são modalidades de avaliação trabalhosa, que exigem do educador energia, disponibilidade de tempo para acompanhar e regular o processo de ensino, para elaborar atividades pedagógicas. Mas são instrumento de emancipação que possibilita aos mesmos acompanhar a aprendizagem do aluno, ajudando no seu percurso escolar cotidiano. Esse tipo de avaliação “fundamenta-se no diálogo e no reajustamento contínuo do processo de ensino.” (GOMES, 2003: 54)

Em decorrência dos itens já enumerados, na medida em que o educador não é o responsável pela entrevista com o pai e o preenchimento da FIC, têm-se algumas conseqüências, tais como o desperdício de uma oportunidade, por parte do educador, do início da construção de um relacionamento que irá durar por um bom tempo, tanto com os pais como com o aluno (MARTINEZ, 1998). Recorre-se disso também que o questionário é preenchido por uma pessoa que não tem a visão de um educador, ou seja, questões pertinentes que poderiam ser colocadas no momento da entrevista deixam de ser feitas. Logo, um instrumento de informação que pode apresentar o aluno ao educador e possibilitar a construção do processo pedagógico (MIRAS & SOLÉ, 1996) deixa de ser tecido pelo mesmo, o que prejudica, além do pedagógico, a relação entre ambos, visto que o aluno não terá a princípio suas singularidades respeitadas (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI CNE/CEB nº 1/99), pois a maior parte (bebês e crianças menores) não consegue expressar ainda seus sentimentos.

¹²³ Das 70 Fichas analisadas, 79% não foram assinadas pelos entrevistadores.

¹²⁴ Apesar da orientação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A construção da Ficha Individual da Criança: algumas considerações

Um questionário se configura como um dispositivo normatizado e padronizado, e que capta a presença ou ausência de determinadas características ou atributos no indivíduo e no grupo ao qual ele pertence. Por isso, deve ser dada toda atenção à construção desse instrumento. Souza et al. (2005) afirmam que elaborar um questionário é fácil, mas não é fácil elaborar um bom questionário.

O primeiro passo que deve ser tomado para a construção de um bom questionário é a definição dos objetivos e os métodos de análise que serão utilizados para se atingi-los. Esse procedimento determinará as questões que comporão o questionário. Para além dessa etapa básica, os formuladores devem ficar atentos para a consistência interna do questionário, ou seja, se as respostas obtidas são realmente as informações que se deseja. Tal consistência deve ser verificada desde o pré-teste. Nessa fase de construção, busca-se corrigir as possíveis lacunas do instrumento (SOUZA et al, 2005).

Nessa perspectiva, algumas questões podem ser apontadas sobre a construção da Ficha Individual do Aluno. Como já descrito, ela foi resultado do trabalho de uma equipe de profissionais de diversas áreas (saúde, educação e assistência social), o que é altamente recomendável para a consistência teórica, a clareza e a compreensão. Porém, as informações obtidas sobre a FIC não deixaram claros os objetivos da mesma e os procedimentos de análise desse instrumento, nem se ocorreu uma fase de pré-teste, comprometendo a construção das questões. Talvez se deva a isso falhas encontradas nas questões propostas.

O questionário analisado apresentou questões mal formuladas, duplas, ambíguas, que os responsáveis não souberam responder, comprometendo a coleta e a qualidade dos dados (BABBIE, 2005; SOUZA et. al., 2005).

O maior número de perguntas mal formuladas aparece na seção “04 - Histórico da Criança”, é na qual aparece a pergunta sobre a alimentação da criança: “COMO É A ALIMENTAÇÃO DA

CRIANÇA?”), mas o que se quer saber? É o quanto a criança come? O que ela come? Se a criança tem alergia a algum alimento? Em qual horário se alimenta? Se a criança possui uma dieta especial? Problema análogo ocorre a respeito da pergunta que se refere ao sono da criança: “QUAL HORÁRIO A CRIANÇA COSTUMA DORMIR?”, porém não está explícito o período do dia ao qual a questão se refere.

Destaca-se, na seção, o item “QUAL O PROBLEMA QUE MAIS INTERFERE NO DIA-A-DIA DA FAMÍLIA?” Essa questão traz em si um preconceito em relação às famílias, pois já pressupõe que as mesmas possuem problemas. O que pode ter levado alguns responsáveis a ficarem inibidos, pois 41% não responderam (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D). O tom ameaçador da questão poderia ser aplacado se, ao invés de “QUAL O PROBLEMA”, fosse utilizada a introdução “HÁ ALGUM PROBLEMA”.

Registra-se também que o último item da seção analisada apresenta um alto índice de respostas em branco, cerca de 83%. A pergunta feita aos responsáveis é: “FALE-ME SOBRE SEU FILHO: O QUE ESPERA DELE?”. Há duas possíveis explicações para esse fato. A primeira refere-se à redação da questão que não é clara e a segunda diz respeito ao grande número de linhas para a resposta, o que pode ter desanimado o entrevistado e o entrevistador a preenchê-las.

Nas outras seções, também se verificam perguntas mal formuladas. Por exemplo, no item iluminação/saneamento básico na seção “01 – Condições Habitacionais”, pode-se encontrar a opção de resposta “CEMIG” acompanhada de “outros”, espera-se que o responsável pela criança responda o quê? Que em sua casa tem luz, mas é “gato”? Por que não foi utilizada a opção energia elétrica como as outras descritas (água encanada, esgoto, fossa)? Já na seção “02 - Informações sobre a Família”, para que os dados tragam maior precisão, são sugeridas mudanças como: de parentesco para grau de parentesco; de idade para data de nascimento; de instrução para grau de escolaridade e de renda/salário para renda mensal.

Na Ficha Individual da Criança, encontram-se também, nas seções histórico da criança e saúde, perguntas duplas. O perigo de se fazer perguntas duplas é de que apenas uma delas seja respondida, como ocorreu na seção “04 - Histórico da Criança”, na qual se perguntava ao

responsável “QUAL A BRINCADEIRA E BRINQUEDOS PREFERIDOS?”, 56% dos entrevistados responderam o brinquedo predileto e não mencionaram a brincadeira (TAB. 14).

Na seção “03 - Saúde”, há mais uma pergunta dupla que também está mal formulada. Pergunta-se ao entrevistado “ALGUÉM DA CASA APRESENTA ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE FÍSICA E/OU MENTAL? Como resposta há apenas caixas de marcação com as opções sim e não. Quando o entrevistado responde sim, fica a dúvida, qual doença o familiar possui, pois não há espaços para especificações. Em alguns questionários analisados, encontrava-se anotado a doença, em outros somente a resposta sim.

Como pergunta ambígua, cita-se o item encontrado na seção “03 - Saúde”, em que é questionado ao responsável se o aluno “POSSUI ASSISTÊNCIA MÉDICA HOSPITALAR?” e “QUAL?”. Fica a dúvida se o objetivo do questionário é coletar a procedência da assistência médica, independentemente se for SUS ou um plano de Saúde, ou se a pergunta está direcionada aos planos de saúde particulares. Tanto que, dos 20% que afirmaram ter assistência médica, 24% relacionaram-na ao SUS (TAB. 18).

Já como pergunta que o responsável não sabe responder, pode-se apontar, na seção “03 - Saúde”, o item “número do cartão de vacinação” que atualmente não consta na nova Caderneta de Saúde da Criança, fornecida pelo Ministério da Saúde. Detectou-se que 86% dos responsáveis não informaram o número do cartão¹²⁵ e apenas 14% souberam responder (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D).

Além do comprometimento dos dados coletados pelas lacunas deixadas no preenchimento das Fichas Individuais da Criança e na formulação das questões destacadas, encontrou-se outra importante falha na formatação. Essa não é uma questão de menor importância, pois um questionário mal formatado pode levar os respondentes a saltar perguntas e confundi-las quanto à natureza do pedido (BABBIE, 2005). Para que isso não ocorra, as Fichas devem manter um padrão de qualidade tanto no formato do questionário, quanto na redação das perguntas.

¹²⁵ Os dados informam que 17% dos entrevistados informaram que o cartão não tinha número, 66% não responderam e em 3% o número estava escrito de forma indecifrável (TAB. 30, 31, 32, 33, ANEXO D).

Verifica-se, ainda, na FIC analisada, que as perguntas não estão bem distribuídas. Por exemplo, a seção que se destina ao “04 - Histórico da Criança” apresenta uma formatação comprometedora, pois há diversas linhas do questionário com mais de duas perguntas, como também espaços reduzidos para perguntas cujas respostas são longas. Problema encontrado da mesma forma na seção que se destina às “Informações Sobre a Família”.

Outra lacuna detectada refere-se à disposição das caixas para marcar. Na seção “01 - Condições Habitacionais”, as caixas encontram-se dispostas de forma a confundir o entrevistador. Nota-se também que somente as seções são numeradas, mas não possuem comentários curtos sobre o conteúdo e sua finalidade. Os itens não têm marcação e nem instruções claras para o seu preenchimento, assim como todo o questionário.

A questão da ordem das perguntas é outro ponto que merece atenção, pois, conforme aparecem, “pode afetar a resposta, bem como toda a coleta de dados” (BABBIE, 2005:205). A FIC apresenta, na seção “03 - Saúde”, uma questão sobre a “RAZÃO PRINCIPAL QUE LEVOU OS PAIS A BUSCAREM ESTE ATENDIMENTO”.

Na seção “04 - Histórico da Criança”, aparecem questões sobre a saúde: “COMO FOI A GRAVIDEZ; QUAL O TIPO DE PARTO; NASCEU NO TEMPO CERTO (NOVE MESES); HOUVE ALGUM PROBLEMA ORGÂNICO OU EMOCIONAL QUE PUDESSE TER AFETADO O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA”. Em outro item, dentro da mesma seção, pergunta-se ao responsável “O QUE A CRIANÇA GOSTA DE FAZER?” e a próxima pergunta é “COM QUEM ELA BRINCA?”, ora subtende-se que a resposta da primeira é brincar, mesmo que não seja a opção do responsável.

Para uma melhor compreensão do questionário, além de um bom aproveitamento do espaço, sugere-se que sejam construídas perguntas contingentes (BABBIE, 2005). Essas perguntas “são recuadas no questionário, postas em caixas e conectadas à pergunta base por setas a partir das respostas apropriadas” (BABBIE, 2005: 201).

Essa técnica pode ser utilizada na seção “03 – Saúde”, nos itens referentes à: “QUAIS AS DOENÇAS QUE JÁ TEVE?” “APRESENTA COM FREQUÊNCIA ALGUMA DOENÇA?” “QUAL?” “A CRIANÇA TEM ALERGIA A ALIMENTOS, MEDICAMENTOS, OUTROS?” “QUAIS?”

A seção “04 – Histórico da Criança” traz uma série de perguntas que podem estar interligadas tornando o questionário mais ágil e confiável. Sugere-se que os seguintes itens sejam mais bem elaborados e interligados: “O QUE A CRIANÇA GOSTA DE FAZER?” “COM QUEM ELA BRINCA?” “QUAL A BRINCADEIRA E BRINQUEDOS PREFERIDOS?” “VÊ TELEVISÃO?” “O QUE GOSTA DE ASSISTIR?” “PASSEIA?” “ONDE?” “COM QUEM?” “CONVIVE COM OUTRAS CRIANÇAS?” “COMO É SEU RELACIONAMENTO COM OUTRAS PESSOAS?”

Espera-se que as observações analisadas sobre a Ficha Individual de Avaliação possam contribuir para a melhoria desse instrumento de coleta de dados. Assim, poderá informar ao educador sobre a vida do aluno com maior precisão. Deseja-se também que os dados possam contribuir para a construção do Projeto Pedagógico das escolas, ajudando a delinear o perfil das famílias e alunos ali atendidos e que suas informações possam alimentar as estatísticas do município sobre a educação infantil, o que certamente colaborará para a construção das políticas públicas nessa área.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTO PRODUZIDO PELA GERENTE DE COORDENAÇÃO DA EI/SMED/PBH EM

PROGRAMA PRIMEIRA ESCOLA

A Prefeitura de Belo Horizonte, desde 1993, vem desenvolvendo ações comprometidas com a formulação e o fortalecimento de uma política pública de qualidade para o atendimento educacional da criança de zero a cinco anos e oito meses no município.

Dados recentes comprovam o investimento do Governo Municipal na construção de uma política pública que visa atender as reais necessidades da Infância nesta Cidade.

Até o ano 2000, eram atendidas 4.018 crianças de 3 a 5 anos e 8 meses na rede pública municipal, em horário parcial.

Com a criação e implementação do “Programa Primeira Escola”, em 2004 e a ampliação do atendimento em escolas de Ensino Fundamental, com turmas de Educação Infantil, faz parte deste projeto a construção das UMEIs - Unidades Municipais de Educação Infantil.

Além da continuidade do atendimento nas Escolas de Educação Infantil Municipais, a ampliação do atendimento em escolas de Ensino Fundamental, com turmas de Educação Infantil, faz parte deste projeto a construção das UMEIs - Unidades Municipais de Educação Infantil.

O projeto arquitetônico das Unidades Municipais de Educação Infantil foi elaborado tendo como eixo central a criança e suas necessidades, considerando as condições de segurança, sanitárias, de conforto e de atenção, cumprindo as funções de promover a identidade pessoal, desenvolver competências, possibilitar a oportunidade de crescimento, de movimento corporal, de contato social e de privacidade. Este projeto arquitetônico está sendo referência para outros municípios e estados brasileiros.

A concepção que orienta a construção das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil Municipais aponta como indissociáveis as ações de cuidado e educação na prática cotidiana.

Assim, em função da faixa etária atendida, na Educação Infantil o cuidar e educar requer atividades pedagógicas que também envolvam o banho, a troca de fraldas e alimentação das crianças. Com profissionais capacitados e habilitados, através dos anos de cuidado, educamos, escutamos, observamos, criamos vínculos afetivos e construímos novas possibilidades para cada criança atendida na instituição de maneira intencional.

Por meio de uma pesquisa por amostragem a população de Belo Horizonte avaliou o “Programa Primeira Escola” com resultados surpreendentes. O atendimento às crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação recebeu 95% de aprovação dos usuários e de suas famílias.

A pesquisa comprovou que a maioria das crianças atendidas no Programa Primeira Infância faz parte do público mais vulnerável da Cidade.

O trabalho intersetorial faz parte deste atendimento. As Secretarias de Abastecimento, Saúde e Assistência Social, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, discutem, organizam e implementam ações de cuidado e educação para as crianças.

O impacto deste atendimento para a esta população nos traz a certeza de que este Programa tem propiciado uma vida mais saudável, tranquilo e feliz para as crianças de nossa cidade.

ANEXO B – PROJETO CRECHE ASMARE

Paula

Projeto Creche Asmare**I- Apresentação**

A ASMARE- Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reciclável de Belo Horizonte, iniciou seus trabalhos de organização dos catadores de papel em 1º de maio de 1990. A partir daí passou a romper com os preconceitos e a responsabilidade pela sujeira das ruas, causada pela separação dos materiais, já que os mesmos não possuíam local próprio para tal atividade.

Em onze anos de existência a ASMARE permitiu a uma população, até então expropriada de qualquer direito ascender a condição de cidadão o que se traduz na mudança qualitativa das condições de vida dos catadores de papel e moradores de rua.

É necessário ressaltar que, quando do início desta experiência grande parte dos catadores eram também moradores de rua. Realidade completamente invertida nos dias atuais: todos os catadores associados à ASMARE possuem casa própria ou alugada.

A parceria estabelecida com o poder público municipal é seguramente, um importante fator deste sucesso e testemunha o valor que a cidade atribui ao trabalho de ASMARE. Os recursos públicos financiam a construção de um empreendimento social gerido pelos catadores de papel.

Trezentos e vinte catadores de papel e ex-moradores de rua compõe o atual quadro de sócios da ASMARE e geram benefícios para mais de mil pessoas de forma direta.

Atualmente a ASMARE caminha em direção a mais uma conquista para a melhoria da qualidade de vida de seus associados: a creche da ASMARE.

II- Objetivos Gerais

- Atender crianças de 0 à 5 anos 8 meses na educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica, contribuindo de modo integral para o seu desenvolvimento.
- Oportunizar às crianças, filhas dos associados da ASMARE o acesso à Educação Infantil
- Contribuir para a formação integral das crianças, embrenhada dos valores de sua comunidade específica.

III- Objetivos Específicos

- Disponibilizar um ambiente digno, confortável, seguro e propício a vivência plena de uma infância feliz e saudável.
- Oferecer às crianças um trabalho pedagógico de qualidade respeitando-as enquanto sujeito de direitos e de construção de seu conhecimento.
- Desenvolver uma experiência singular no que diz respeito à organização, funcionamento e pedagogia que atendam, de fato, as crianças em suas necessidades, baseada na própria experiência de gestão da ASMARE e na pedagogia forjada no seu processo de Mobilização Social.
- Dialogar constantemente com a família, parceiros e comunidade.

13/03/2007 - Uma Creche Projeto

- Contribuir para o fortalecimento das raízes do movimento social dos catadores, através da valorização de sua história, de seus sujeitos e de seu processo de luta pelo reconhecimento da dignidade do seu trabalho.
- Construir coletivamente o espaço que desejamos com as nossas crianças, de maneira que este processo integre a formação delas e não seja algo que venha pré-estabelecido como requisito para iniciar a formação.
- Criar estratégias educativas e estruturais que atendam a demanda de um regime de funcionamento, mais extenso que o comum (aproximadamente 12 horas) em função da rotina de trabalho dos associados. (ver quadro de horário de trabalho)

IV- Justificativa

A ASMARE atualmente enfrenta um grave problema: a situação das crianças no trabalho diário do pais, pois sem ter com quem deixá-las, os pais se vêm obrigados a inseri-las nas suas rotinas de trabalho.

Procurando resolver tal situação, em 1996 a associação conquista no Orçamento Participativo recursos para a instalação da Creche. A partir daí, começaram as reuniões com representantes da ASMARE, e das demais entidades envolvidas: Pastoral de Rua da Arquidiocese de BH, AMAS- Associação Municipal de Assistência Social, Secretarias Municipal de Desenvolvimento Social, Educação, Abastecimento, Regional Centro-Sul, e, a partir de maio de 2001, a AMENCAR- Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente juntou-se a esse grupo com o intuito de contribuir com a implantação do atendimento às crianças e aos adolescentes filhos dos associados.

Para além de uma necessidade dos pais, a ASMARE reconhece que a educação é um direito garantido na Constituição de 1988 (Artigo 205º do capítulo III do Título VIII). Em 1996, quando entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), as crianças de 0 à 6 anos passam a ter garantido o direito a primeira etapa da educação básica, que é a educação infantil. A partir de 1990 com as publicações da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, os esforços para a criação de novos espaços destinados ao cuidado e a educação dos pequenos passa a ter maior respaldo legal e apoio dos órgãos públicos, que hoje são parceiros da ASMARE no projeto da Creche.

A contribuição dos diversos parceiros vem somar-se, ao trabalho prioritário da comissão de Educação, Lazer e Cultura da ASMARE, em concretizar uma antiga demanda dos associados: estabelecer uma alternativa definitiva para as mães e pais, que tem sua rotina de trabalho dificultada, pela falta de um local seguro para deixar seus filhos menores de 5 anos e 8 meses.

A Creche apresenta peculiaridades no que diz respeito à sua organização, principalmente no seu horário de funcionamento, tendo em vista que os horários de trabalho dos catadores nas atividades de coleta, triagem e oficinas não são padronizados (veja quadro anexo).

A conquista de um espaço para o desenvolvimento pleno da infância é uma batalha dos associados da ASMARE e mais um passo na construção da nossa cidadania.

V- Público Alvo

Filhos e filhas dos associados da ASMARE, **prioritariamente**, estendendo as vagas excedentes aos filhos e filhas de moradores de rua que participam dos programas gerenciados pela PBH e Pastoral de Rua da Arquidiocese de BH. Havendo vagas, estas poderão ainda ser disponibilizadas às crianças residentes na jurisdição onde está localizada a creche.

VI- Metas

- Iniciar as atividades em maio de 2002. (previsão)
- Atender as 68 crianças entre 0 e 5 anos e 8 meses, filhas dos associados.
- Oportunizar a todas as crianças da ASMARE o início de sua formação escolar na educação infantil.
- Erradicar o problema da falta de segurança na permanência das crianças nos locais de trabalho dos pais.
- Criar uma comissão que conduza o processo de seleção de pessoal para o trabalho na creche
 - Estabelecer critérios e delimitar o perfil do profissional desejado.
- Manter o princípio da reciclagem como foco central do processo educacional da creche.
- Adaptar o espaço físico às necessidades do grupo, baseado no princípio da reciclagem. (Construção de mobiliário a partir da experiência das oficinas da ASMARE).
- Elaborar um Projeto- Político- Pedagógico (PPP) condizente com as necessidades e direitos das crianças e suas famílias.
 - Revisar permanentemente o PPP junto à comunidade e parceiros.
 - Organizar reuniões periódicas com os sujeitos envolvidos.
- Buscar ampliar as parcerias e convênios com as iniciativas pública e privada.

03 - SAÚDE	
TOMA REMÉDIO CONTROLADO? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> QUAL _____	
NÚMERO DO CARTÃO DE VACINAÇÃO _____	A VACINAÇÃO DA CRIANÇA ESTÁ EM DIA? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
QUAL MEDICAMENTO A CRIANÇA PODE USAR EM CASO DE: FEBRE _____ DOSAGEM: _____ DOR DE CABEÇA _____ DOSAGEM: _____ MACHUCADO _____ DOSAGEM: _____	
POSSUI ASSISTÊNCIA MÉDICO HOSPITALAR? _____ QUAL? _____ EM CASOS DE EMERGÊNCIA, QUEM DEVE SER CHAMADO? _____ PARENTESCO: _____ ENDEREÇO: _____ TELEFONE: _____	
QUAIS AS DOENÇAS QUE JÁ TEVE? _____ _____ _____	
APRESENTA COM FREQUÊNCIA ALGUMA DOENÇA? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO QUAL? _____	
A CRIANÇA TEM ALERGIA A ALIMENTOS, MEDICAMENTOS, OUTROS? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO QUAIS? _____	
A CRIANÇA FAZ ALGUM TIPO DE ACOMPANHAMENTO COM: PSICÓLOGO: _____ FONOAUDIÓLOGO: _____ PSICOPEDAGOGO: _____ OUTROS: _____	
RAZÃO PRINCIPAL QUE LEVOU OS PAIS A BUSCAR ESTE ATENDIMENTO: _____ _____ _____	
ALGUÉM DA CASA APRESENTA ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE FÍSICA E/OU MENTAL? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	

B4 - HISTÓRICO DA CRIANÇA	
<input type="checkbox"/> FILHO LEGÍTIMO	<input type="checkbox"/> FILHO ADOTIVO
COMO FOI A GRAVIDEZ?	
QUAL O TIPO DE PARTO?	NASCEU NO TEMPO CERTO (9 MESES)
HOVE ALGUM PROBLEMA ORGÂNICO OU EMOCIONAL QUE PUDESSE TER AFETADO O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?	
EXPLIQUE:	
A CRIANÇA POSSUI ALGUNS DESSES HÁBITOS?	
<input type="checkbox"/> RÓI UNHA	<input type="checkbox"/> USA CHUPETA
<input type="checkbox"/> USA FRALDA	<input type="checkbox"/> UTILIZA O VASO SANITÁRIO
<input type="checkbox"/> CHUPA DEDO	<input type="checkbox"/> TOMA MAMADEIRA
<input type="checkbox"/> FAZ XIXI NA CAMA	
<input type="checkbox"/> USA ALGUM OBJETO DE APEGO - QUAL? _____	
COMO É A ALIMENTAÇÃO DA CRIANÇA? _____	
EM QUAL HORÁRIO A CRIANÇA COSTUMA DORMIR? _____ COM QUEM DORME? _____	
APRESENTA ALGUM TIPO DE PROBLEMA DURANTE O SONO? _____ QUAL? _____	
O QUE A CRIANÇA GOSTA DE FAZER? _____	
COM QUEM ELA BRINCA? _____ QUAL A BRINCADEIRA E BRINQUEDO PREFERIDOS? _____	
VÊ TELEVISÃO? _____ O QUE GOSTA DE ASSISTIR? _____	
PASSEIA? _____ ONDE? _____	
COM QUEM? _____	
CONVIVE COM OUTRAS CRIANÇAS? _____ COMO É SEU RELACIONAMENTO COM OUTRAS PESSOAS? _____	
JÁ FREQUENTOU OUTRA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
QUAL? _____	
POR QUANTO TEMPO? _____ POR QUE PROCUROU ESSA ESCOLA/CRECHE? O QUE ESPERA DELA? _____	
O QUE A CRIANÇA FAZ NOS MOMENTOS EM QUE NÃO ESTÁ NA ESCOLA? _____	
QUAL O PROBLEMA QUE MAIS INTERFERE NO DIA-A-DIA DA FAMÍLIA? _____	

ANEXO D – TAB. 30, 31, 32, 33

Códigos utilizados para a construção das tabelas.

Tipo de Habitação	Iluminação e saneamento Básico	Destino do lixo	Informações sobre a família
1.1A – (própria / alugada)	1.2A - Cemig	1.3A – Coletado	<u>2.1 – Nome</u>
1.1B - Outros	1.2B – Outros	1.3B – Enterrado	2.2 – Parentesco
1.1C - (Casa / apartamento / barracão)	1.2C – Água Encanada	1.3C – Queimado	2.3 – Idade
1.1D - Nº de cômodos	1.2D – Esgoto	1.3D – Exposto	2.4 – Instrução
1.1E - Banheiro	1.2E – Fossa		2.5 – Profissão/ ocupação
1.1F - Sanitário	1.2F – Rua urbanizada		2.6 – Renda /Salário
1.1G - Quintal			2.7 - Religião

Saúde

3.1A – Toma remédio controlado? 3.1B – Qual?

3.2A – Número do cartão de vacina 3.2B – Vacinação está em dia?

Qual medicamento que pode usar em caso de:

3.3A – Febre 3.3A 1 – Dosagem

3.3B – Dor de cabeça 3.3B1 – Dosagem

3.3C – Machucado 3.3C1 – Dosagem

3.4A - Possui Assistência Médico Hospitalar? 3.4B Qual?

3.5A – Em casos de emergência, quem deve ser chamado? 3.5B – Parentesco 3.5C - Endereço 3.5D – Telefone

3.6A – Quais as doenças que já teve?

3.6B – apresenta com frequência alguma doença? Sim / Não Qual?

3.7A – A criança tem alergia a alimentos, medicamentos, outros? Sim / Não

3.7B – Qual?

A criança faz algum tipo de acompanhamento com:

3.8A – Psicólogo

3.8B – Fonoaudiólogo

3.8C – Psicopedagogo

3.8D - Outros

3.9B – Alguém da casa apresenta algum problema de saúde física e/ou mental? Sim / Não

NOTA: Os dados sublinhados não foram colocados nas TAB. para que os alunos não sejam identificados.

TABELA 30

Dados da Ficha Individual da Criança – Educação Infantil:
Turma 1 UMEI Carlos Prates - Danielle Miterrand

(Continua)

CÓD	DADO TRAT. 1.1A 1.1B 1.1C	1.1D	1.1E	1.1F	1.1G	1.2A	1.2B	1.2C	1.2D	1.2E	1.2F	1.3A	1.3B	1.3C	1.3D
73	BARRACÃO PRÓPRIO	2	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
70	CASA PRÓPRIA	8	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
32	CASA ALUGADA	3	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
59	CASA PRÓPRIA	5	S	S	N	S	NR	S	N	N	S	NR	NR	NR	NR
53	CASA PRÓPRIA	3	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
58	CASA PRÓPRIA	5	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
71	CASA PRÓPRIA	5	S	S	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
14	BARRACÃO PRÓPRIO	4	S	N	N	S	S/ ASFALTO	S	S	N	N	S	N	N	N
74	OUTROS	3	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
34	CASA PRÓPRIA	6	S	S	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N

CÓD.	DATA NASC.	SEXO	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	2.6	2.7
73	20/3/2004	M	PRIMA	20	EFI	DESEMPREG.	0	EVANG.
70	8/7/2004	F	MÃE	33	EFI	SERV. GERAIS	0	EVANG.
32	15/2/2004	F	MÃE	23	EFI	ASMARE	260	Ñ TEM
59	5/7/2004	M	MÃE	29	EFI	ASMARE	260	CATÓLICA
53	22/10/2004	M	MÃE	18	EFI	COMÉRCIO	0	NR
58	22/12/2003	F	MÃE	22	EFI	ASMARE	175	NR
71	19/10/2003	F	MÃE	25	EFI	ASMARE	360	NR
14	16/6/2004	F	MÃE	20	EFI	ASMARE	180	CATÓLICA
74	11/11/2003	F	MÃE	21	EFI	ASMARE	280	NR
34	11/6/2004	M	MÃE	19	EF	SERV. GERAIS	260	NR

CÓD.	2.2	2.3	DADOTRAT. 2.4	DADOTRAT. 2.5	2.6	2.7	2.2	2.3	DADOS TRAT. 2.4	DADOTRAT. 2.5	2.6	2.7
73	PRIMO	20	EFI	SERVIÇO	390	CATÓLICA	TIA	24	EM	COMÉRCIO	650	EVANG.
70	PAI	24	EFI	SERVIÇO	80	EVANG.	IRMÃO	13	EFI	ESTUDANTE	0	NR
32	PAI	24	EF	ASMARE	280	JESUS	IRMÃO	5	EI	NR	0	NR
59	PAI	25	EFI	ASMARE	340	CATÓLICA	IRMÃO	6	EI	NR	0	NR
53	PAI	17	NR	SERVIÇO	0	NR	AVÓ	58	NR	ASMARE	0	NR
58	PAI	38	EF	ASMARE	175	NR	IRMÃO	5	NR	NR	0	NR
71	PAI	28	EFI	ASMARE	360	NR	IRMÃO	8	EFI	NR	0	NR
14	PADR.	18	EFI	ASMARE	180	CATÓLICA	TIO	16	EFI	NR	0	NR
74	PAI	23	EFI	SERVIÇO	200	NR	..	..	..	..	..	..
34	TIA	23	EFI	ASMARE	280	NR	TIO	24	EFI	ASMARE	280	NR

(Continua)

CÓD	3.1A	3.1B	3.2A	3.2B	3.3A	3.3A1	3.3B	3.3B1	3.3C	3.3C1	DADO TRAT. 3.4A	DADO TRAT. 3.4B
73	N	NR	S/Nº	S	DIPIRONA	9G	NR	NR	NR	NR	N	NR
70	N	NR	NR	S	TYLENOL	3G	NR	NR	NR	NR	N	NR
32	S	TOXOPLASMOSE PARA REFLUXO	2003 0134297	S	DIPIRONA/TYLENOL	10G	PARACETAMOL	NR	NR	NR	N	NR
59	S	NR	1261	S	DIPIRONA/ PARACETAMOL	1G /NR	DIPIRONA/ PARACETAMOL	1G /kg	NR	NR	S	SUS
53	N	NR	NR	S	NR	NR	NR	NR	NR	NR	S	SUS
58	N	NR	1261	S	DIPIRONA	1G /kg	NR	NR	ÁGUA E SABÃO NEUTRO MERTHIOLATE	NR	NR	SUS
71	N	NR	NR	S	DIPIRONA OU ASPIRINA	1G /kg	DIPIRONA	1G/kg	NR	NR	S	SUS
14	N	NR	NR	S	DIPIRONA	3G	NR	NR	NR	NR	NR	SUS
74	N	NR	INDECIFRÁVEL	S	PARACETAMOL	NR	NR	NR	NR	NR	S	SUS
34	N	NR	NR	S	NR	NR	NR	NR	NR	NR	N	NR

CÓD	3.5B	DADO TRAT. 3.6A	DADO TRAT. 3.6B 3.7A 3.7B	3.8A	3.8B	3.8C	3.8D	3.9A	3.9B
73	MÃE	DOENÇAS DE INFÂNCIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
70	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
32	MÃE/PAI	N	NR	N	N	N	S	N	NR
59	PAI/MÃE/ AVÓ	DOENÇAS DE INFÂNCIA	NR	N	N	N	NR	S	PAI (SINDROME DO PÂNICO)
53	TIO	RESPIRATÓRIA	NR	NR	NR	NR	NR	N	N
58	MÃE	NR	NR	NR	NR	NR	NR	S	NR
71	MÃE E PAI	N	NÃO TEVE	N	N	N	NR	N	NR
14	NR	N	N	NR	NR	NR	NR	S	SOBRINHO TEM EPILEPSIA
74	MÃE	NR	ALERGIA	NR	NR	NR	S	N	NR
34	MÃE	NR	NR	N	N	N	NR	N	NR

CÓD	4.1A	4.1B	DADO TRAT. 4.2A	4.2B	DADO TRAT. 4.2C	4.2D	4.2E	4.3A	4.3B	4.3C	4.3D	4.3E	4.3F	4.3G	4.3H	4.3I
73	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	N	N	S	S	N	N	S	N	N	NR
70	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	N
32	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	N	N	N	S	N	S	S	N	N	N
59	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	NR
53	S	N	C/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	CHORA P/ DORMIR
58	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	S	N	N	S	S	N	NR
71	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	N	N	N	NR
14	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
74	S	N	NR	NORMAL	S	N	N	N	S	S	N	S	S	N	S	CARRINHO
34	S	N	S/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	N	S	N	N	N	N	N	NR

(Conclusão)										
CÓD	DADO TRAT. 4.4A	4.5A	4.5B	4.5C	4.5D	DADO TRAT. 4.6A	DADO TRAT. 4.6B	4.6C	4.6D	4.6E
73	NORMAL COM RESTRIÇÕES	11/13/17/00	MÃE	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
70	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	10:00	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
32	NR	13/14	SOZINHO	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS	NR	NR	NR
59	COMIDA DE BEBÊ	Ñ TEM	PAIS	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS	CHOCALHO	S	NR
53	COMIDA DE BEBÊ	NR	SOZINHO	NR	DORME RODANDO NO BERÇO	NR	NR	NR	NR	NR
58	COMIDA DE BEBÊ	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
71	COMIDA DE BEBÊ	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
14	COMIDA DE BEBÊ	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
74	COMIDA DE BEBÊ	NOITE/DIA	BERÇO OU MÃE	ÁS VEZES	CHORA	BRINCAR	PAIS	COELHO	NR	NR
34	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR

CÓD	4.6F	DADO TRAT. 4.6 G	4.6H	4.6I	4.7A	4.7B
73	NR	NR	NR	NR	NR	NR
70	NR	NR	NR	NR	NR	NR
32	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	PAIS/ IRMÃOS	NR	IRMÃOS	NR
59	S	CASA DE PARENTES	PAIS/ IRMÃOS/ TIOS	MAMA/ DORME/ BRINCA NO CERCADO	S	NÃO ESTRANHA OUTRAS PESSOAS
53	NR	NR	NR	NR	NR	NR
58	S	CASA DE PARENTES	MÃE	NR	S	NORMAL
71	NR	NR	NR	NR	NR	NR
14	NR	NR	NR	NR	NR	NR
74	S	PARQUES	PAIS	FICA COM A MÃE E PAI	N	ESTRANHA OUTRAS PESSOAS
34	NR	NR	NR	NR	NR	NR

CÓD	4.8A	4.8B	4.8C	4.8D	PRIMEIRO MOTIVO 4.8E	SEGUNDO MOTIVO 4.8E1	DADO TRAT. 4.9A
73	N	NR	NR	NR	NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	NR
70	N	NR	NR	NR	LOCALIZAÇÃO	NÃO TEM QUEM CUIDA	N
32	N	NR	NR	NR	HORÁRIO DE ATENDIMENTO	PARA TRABALHAR	MORADIA
59	N	NR	NR	NR	GRATUIDADE	PARA TRABALHAR	FINANCEIRO
53	N	NR	NR	NR	QUALIDADE DO SERVIÇO	PARA TRABALHAR	RELAÇÕES FAMILIARES
58	N	NR	NR	NR	NÃO TEM QUEM CUIDA	PARA TRABALHAR	NR
71	NR	NR	NR	NR	PARA TRABALHAR	PARA TRABALHAR	NR
14	NR	NR	NR	NR	LOCALIZAÇÃO	NR	NR
74	N	NR	NR	NR	QUALIDADE DO SERVIÇO	PARA TRABALHAR	NÃO TEM QUEM CUIDA DOS FILHOS
34	NR	NR	NR	NR	PARA TRABALHAR	NR	NR

LEGENDA: CÓD - código; TRAT - Tratado; NR - Nenhuma Resposta; N - nenhuma; S - sim; Nasc - nascimento; EF - Ensino fundamental; EF - Ensino Fundamental; EM - Ensino médio; EMI - Ensino médio incompleto; Analf - Analfabeto; Desempreg - desempregado; Serv - serviços; Evang - evangélico
Fonte: Ficha Individual da Criança - Educação Infantil - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand 2004

TABELA 31

Dados da Ficha Individual da Criança – Educação Infantil:
Turma 2 UMEI Carlos Prates – Danielle Mitterrand

CÓD	DADO TRA. 1.1A 1.1B 1.1C	1.1D	1.1E	1.1F	1.1G	1.2A	1.2B	1.2C	1.2D	1.2E	1.2F	(Continua)			
												1.3A	1.3B	1.3C	1.3D
55	CASA ALUGADA	3	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
18	CASA PRÓPRIA	5	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
44	CASA ALUGADA	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
31	CASA PRÓPRIA	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
20	APARTAMENTO ALUGADO	NR	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
52	APARTAMENTO ALUGADO	5	S	S	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
17	APARTAMENTO ALUGADO	5	S	S	N	S	NR	S	N	N	S	S	N	N	N
16	CASA PRÓPRIA	NR	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
43	OUTROS	6	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
75	CASA PRÓPRIA	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
15	CEDIDO	5	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
19	CASA PRÓPRIA	5	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
65	CEDIDO	3	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
54	CASA PRÓPRIA	6	S	S	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
36	CASA PRÓPRIA	4	S	S	N	N	S/ ASFALTO (BECO)	S	S	N	N	S	N	N	N
48	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	S	N	N	N

COD.	DATA NASC.	SEXO	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	DADO TRAT. 2.6	2.7
20	8/8/2003	F	MÃE	22	EF	COMÉRCIO	400	NR
15	4/2/2002	M	MÃE	39	EM	SERVIÇOS	310	NR
65	15/12/2002	F	MÃE	25	EFI	ASMARE	200	NR
36	27/6/2002	F	MÃE	38	EFI	ASMARE	200	EVANG.
75	9/6/2003	M	MÃE	34	EFI	ASMARE	160	NR
55	4/11/2002	M	MÃE	22	EFI	ASMARE	175	NR
44	20/6/2003	M	MÃE	25	ANAL.	SERV. GERAIS	260	NR
52	26/6/2003	M	MÃE	26	EFI	DESEMPREGADO	0	CATÓLICA
17	8/10/2002	M	MÃE	25	EM	SERVIÇOS	0	NR
43	26/7/2003	F	MÃE	28	NR	NR	0	NR
54	3/3/2003	F	MÃE	18	EFI	COMÉRCIO	POR PRODUÇÃO	NR
48	29/7/2003	M	MÃE	26	EFI	SERV. GERAIS	SEM RENDA	NR
19	12/6/2003	M	RESP.	36	EM	COMÉRCIO	280	CATÓLICA
18	5/9/2002	F	MÃE	21	EMI	COMÉRCIO	360	NR
31	20/6/2003	M	MÃE	19	EFI	ASMARE	140	NR
16	6/4/2003	F	MÃE	18	EF	ASMARE	400	EVANG.

(Continua)

CÓD.	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7
20
15
65
36
75
55
44
52
17
43
54
48
19
18
31	PRIMA	3	NR	NR	0	NR	PRIMO	1	NR	NR	0	NR
16

CÓD	3.1A	3.1B	3.2A	3.2B	3.3A	3.3A1	3.3B	3.3B1	3.3C	3.3C1	3.4A	DADOTRAT. 3.4B
55	N	NR	INDECIFRÁVEL	S	DIPIRONA/ PARACETAMOL	12G	NR	NR	NR	NR	N	NR
18	N	NR	MA 03 2003 0010111 0	S	DIPIRONA	15G	DIPIRONA	15G	NR	NR	N	NR
44	N	NR	SEM NÚMERO	S	PARACETAMOL	Ñ SABE	NR	Ñ SABE	NR	NR	S	SUS
31	N	NR	NR	N	DIPIRONA	5G	NR	NR	NR	NR	N	NR
20	N	NR	SEM NÚMERO	S	DIPIRONA	11G	NR	NR	NR	NR	N	NR
52	N	NR	NR	S	TYLENOL/ DIPIRONA	10G	NOVALGINA	NR	NR	NR	NR	SUS
17	N	NR	NR	S	PARACETAMOL	17G	NR	NR	NR	NR	S	PARTICULAR
16	N	NR	NR	S	DIPIRONA	11G	NR	NR	NR	NR	N	NR
43	N	NR	NR	S	DIPIRONA	NR	NR	NR	NR	NR	N	NR
75	N	NR	NR	S	DIPIRONA	6G	NR	NR	NR	NR	N	NR
15	N	NR	SEM NÚMERO	S	PARACETAMOL/ DIPIRONA	13G	NR	NR	NR	NR	N	NR
19	N	NR	NR	S	DIPIRONA E TYLENOL	11G	NR	NR	NR	NR	N	NR
65	N	NR	SEM NÚMERO	S	DIPIRONA	12G	NR	NR	NR	NR	N	NR
54	N	NR	NR	S	DIPIRONA	NR	DIPIRONA	NR	MERTHIOLATE	NR	N	NR
36	N	NR	NR	S	DIPIRONA	10G	DIPIRONA	10G	TEUTOMICIN	NR	N	NR
48	N	NR	NR	NR	TYLENOL	Ñ SABE	NR	NR	NR	NR	N	NR

(Continua)

CÓD	3.5A	DADO TRAT. 3.6 A	DADO TRAT. 3.6B 3.7A 3.7B	3.8*	3.8B	3.8C	3.8D	3.9A	3.9B
55	MÃE/PAI	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
18	MÃE E TIA	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
44	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
31	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	S	NR
20	MÃE/TIO	RESPIRATÓRIA	RESPIRATORIA	N	N	N	NR	N	NR
52	PAI/TIA	DOENÇAS DE INFÂNCIA	NR	N	N	N	S	NR	NR
17	PAI /MÃE	RESPIRATÓRIA	RESPIRATORIA	N	N	N	S	NR	NR
16	MÃE	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
43	MÃE	NR	NR	N	N	N	NR	S	MÃE TEM PROBLEMA MENTAL
75	MÃE	N	ANEMIA	N	N	N	NR	N	NR
15	MÃE E PAI	DOENÇAS DE INFÂNCIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
19	NR	N	N	N	N	N	NR	N	NR
65	MÃE	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
54	MÃE	NR	NR	NR	NR	NR	NR	N	NR
36	MÃE	N	ALERGIA	N	N	N	S	N	NR
48	PAI	NR	NR	N	N	N	NR	S	NR

CÓD	4.1A	4.1B	DADO TRAT. 4.2A	4.2B	DADO TRAT. 4.2C	4.2D	4.2E	4.3A	4.3B	4.3C	4.3D	4.3E	4.3F	4.3G	4.3H	4.3I
55	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
18	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	S	N	N	S	N	N	N
44	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
31	S	N	C/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
20	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	S	N	N	S	N	N	N
52	S	N	C/ PROBLEMAS	NORMAL	N	S	TIPO DE SANGUE MÃE/BEBÊ	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
17	S	N	C/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	S	N	N	N
16	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	S	N	N	N	N	N	N
43	S	N	S/ PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
75	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	S	N	N	S	N	N	NR
15	S	N	S/ PROBLEMAS	CESARIANA	S	NR	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
19	S	N	S/ PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	S	S	N	N	S	N	S	BONECA PLÁSTICO
65	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	S	N	N	S	N	N	NR
54	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N
36	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	S	S	N	S	N	N	N	N	NR
48	S	N	S/ PROBLEMAS	NORMAL	N	N	NR	N	N	S	N	N	N	N	N	NR

(Continua)

CÓD	DADO TRAT. 4.4A	4.5A	4.5B	4.5 C	4.5D	DADO TRAT. 4.6A	DADO TRAT. 4.6B	4.6C	4.6 D	DADOS TRAT. 4.6E
55	NR	14/15	IRMÃS	N	NR	BRINCA R	IRMÃOS	NR	S	DESENHOS
18	NORMAL COM RESTRICÔE S	13/14	MÃE	N	NR	BRINCA R	PRIMOS	BONECA	S	PROGRAMAS VARIADOS
44	NR	13/14H S	SOZINH O	N	NR	BRINCA R	IRMÃOS	CARRINHO / BOLA NR	S	DESENHOS
31	NR	15:00	MÃE	S	CHORA	BRINCA R	IRMÃOS		S	DESENHOS
20	NORMAL SEM RESTRICÔE S	9:00/ 13:00	MÃE	N	NR	BRINCA R	PRIMOS	N	S	DESENHOS
52	NORMAL SEM RESTRICÔE S	21:00 H	MÃE	N	NR	BRINCA R	IRMÃOS	CARRINHO	S	DESENHOS
17	NORMAL COM RESTRICÔE S	22:30H	AVÓ	S	SONO AGITADO RONCA	BRINCA R/ MÚSICA	PAIS/ TIOS	BRINQUED O DE MONTAR (LEGO)	S	PROGRAMAS VARIADOS
16	NORMAL COM RESTRICÔE S	0,5	MÃE	N	NR	BRINCA R	PAIS/ TIOS	ADOLETÁ	S	PROGRAMAS VARIADOS
43	NORMAL COM RESTRICÔE S	NR	NR	N	NR	NR	NR	NR	NR	NR
75	NORMAL SEM RESTRICÔE S	MANHÃ / TARDE	NR	NR	TÊM ADENOIDE CUSTA DORMIR NR	NR	NR	NR	NR	NR
15	NORMAL SEM RESTRICÔE S	14/15H	MÃE	N		BRINCA R	IRMÃOS	CARRINHO	S	NÃO TEM PACIÊNCIA
19	NORMAL SEM RESTRICÔE S	9:30/ 14:00	SOZINH O	N	MEXE MUITO	BRINCA R	SOZINH O	BONECO AMARELO	S	NR
65	NORMAL SEM RESTRICÔE S	13/14 HORAS	MÃE	S	QUANDO TEM CRISE DE BRONQUIT E	BRINCA R	IRMÃOS	BONECAS	N	NR
54	NR	13/14	SOZINH A	N	NR	BRINCA R	VIZINH O	BONECA	S	DESENHOS
36	NORMAL SEM RESTRICÔE S	22:00	IRMÃOS	N	NR	BRINCA R/ ASSISTI R TV	IRMÃOS	BOLA VELOTROL	S	DESENHOS
48	NR	14/15	PAIS	N	NR	BRINCA R	IRMÃOS	NR	S	DESENHO

(Continua)

CÓD	4.6F	DADO TRAT. 4.6G	4.6H	4.6I	4.7A	4.7B	4.8A	4.8B	4.8C
55	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	PAIS/IRMÃOS	NR	S	S/PROBLEMAS	N	NR	NR
18	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES/ PRAÇAS	MÃE/AVÓS/ TIA	NR	S	TRANQUILO	N	NR	NR
44	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	PAIS/IRMÃOS	NR	S	S/PROBLEMAS	N	NR	NR
31	S	CASA DE PARENTES	MÃE/TIA/IRMÃO	NR	S	TRANQUILO	N	NR	NR
20	S	CASA DE PARENTES	PRIMOS	NR	S	S	N	NR	NR
52	ÁS VEZES	CASA DE PARENTES	PAIS	BRINCAR/ DORMIR	S	MORDE QUANDO É APERTADA.	N	NR	NR
17	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	PAIS/VOVÓ	BRINCAR/ ASSISTIR TV/ BRINCADEIRA COM ÁGUA	N	ACANHADO/COM O TEMPO SE SOLTA/GOSTA DE CRIANÇAS.	N	NR	NR
16	S	PARQUES/ PRAÇAS	MÃE	BRINCA	S	NO INÍCIO É TÍMIDA DEPOIS SE ACOSTUMA.	N	NR	NR
43	NR	NR	NR	NR	NR	NR	N	NR	NR
75	NR	NR	NR	NR	NR	NR	S	NR	4 M
15	S	PARQUES	MÃE	NR	S	ESTÁ AGITADO*	S	CRECHE UAPIARA	3 M
19	S	PARQUES/ ZOOLOGICO/ CLUBE/ SHOPPING	RESPONSÁVEIS	NR	N	NR	N	NR	NR
65	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	MÃE/IRMÃS	NR	IRMÃ	TRANQUILA	N	NR	NR
54	S	PASSEIOS PELA RUA	TIA	NR	S	TÍMIDA, PORÉM DE FÁCIL RELACIONAMENTO	N	NR	NR
36	ÁS VEZES	PARQUES	MÃE	BRINCA COM OS IRMÃOS E VÊ TV	S	NOMAL	S	N LEMBRA	2 M
48	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	PAIS/ IRMÃOS	BRINCA EM CASA	IRMÃOS	NR	N	NR	NR

CÓD 4.8D		PRIMEIRO MOTIVO 4.8E	SEGUNDO MOTIVO 4.8E1	(Conclusão) DADOTRAT. 4.9A
55	NR	HORÁRIO DE ATENDIMENTO	NR	NR
18	NR	NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	N
44	NR	PRIMEIRA OPORTUNIDADE PARA DEIXAR AS CRIANÇAS NA CRECHE	NR	N
31	NR	NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	NR
20	NR	QUALIDADE DO SERVIÇO	NR	N
52	NECESSIDADE/ INDICAÇÃO DA EMMAO. ESPERA QUE ELE SEJA BEM CUIDADO RECEBENDO CARINHO E ATENÇÃO.	PARA TRABALHAR	NR	N
17	ESTRUTURA DA ESCOLA/NECESSIDADE DE SOCIALIZAÇÃO/ORIENTAÇÃO MÉDICA	PARA TRABALHAR	SOCIALIZAÇÃO	FINANCEIRO
16	NR	QUALIDADE DO SERVIÇO	PARA TRABALHAR	N
43	NR	NR	NR	NR
75	NR	HORÁRIO DE ATENDIMENTO	NR	NR
15	MAIS PERTO DA CASA ESPERA QUE A CRIANÇA SE SOCIALIZA.	SOCIALIZAÇÃO	NÃO TEM QUEM CUIDA	N
19	NR	PARA TRABALHAR	NR	N
65	NR	PARA TRABALHAR	NR	N
54	QUE OFEREÇA EDUCAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	NR	NÃO TEM QUEM CUIDA DOS FILHOS
36	QUE A ESCOLA PROPORCIONE O QUE ELA NÃO TEM TEMPO PARA DAR.	PARA TRABALHAR	NR	RELAÇÕES FAMILIARES
48	NR	PARA AUMENTAR A RENDA FAMILIAR	NR	VIOLÊNCIA URBANA

LEGENDA: CÓD - código; TRAT - Tratado; NR - Nenhuma Resposta; N - nenhuma; S - sim; Nasc - nascimento; EF - Ensino fundamental; EF- Ensino Fundamental; EM - Ensino médio; EMI - Ensino médio incompleto; Analf - Analfabeto; Desempreg - desempregado; Serv - serviços; Evang - evangélico
 Fonte: Ficha Individual da Criança - Educação Infantil - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand 2004

TABELA 32

Dados da Ficha Individual da Criança – Educação Infantil:
Turma 3 UMEI Carlos Prates - Danielle Mitterrand

CÓD	DADOS TRAT. 1.1A 1.1B 1.1C	(Continua)													
		1.1D	1.1E	1.1F	1.1G	1.2A	1.2B	1.2C	1.2D	1.2E	1.2F	1.3A	1.3B	1.3C	1.3D
28	BARRACÃO PRÓPRIO	6	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
45	CASA ALUGADA	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
22	CASA PRÓPRIA	3	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
23	BARRACÃO PRÓPRIO	2	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
33	CASA PRÓPRIA	5	S	S	N	S	NR	S	N	N	S	S	N	N	N
37	CASA PRÓPRIA	4	S	S	S	S	S/ ASFALTO (BECO)	S	S	N	N	S	N	N	N
47	OUTROS	8	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
42	OUTROS	6	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
27	CEIDIDO	NR	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
24	CASA ALUGADA	5	S	N	S	S	NR	S	N	S	N	S	N	N	N
49	CASA PRÓPRIA	2	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
25	CASA PRÓPRIA	4	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
1	CASA PRÓPRIA	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
56	CASA ALUGADA	3	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
21	CASA PRÓPRIA	3	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
26	CASA ALUGADA	1	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
51	APARTAMENTO ALUGADO	5	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
63	CASA PRÓPRIA	5	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
5	CASA PRÓPRIA	4	S	N	S	S	S/ ASFALTO (BECO)	S	S	N	N	S	N	N	N

(CÓD)	DATA NASC.	SEXO	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	DADO TRAT. 2.6	2.7	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	DADO TRAT. 2.6	2.7
28	30/3/2002	F	MÃE	21	EFI	ASMARE	180	EVANG.	AVÔ	53	EFI	ASMARE	180	EVANG
37	27/6/2002	M	MÃE	38	EFI	ASMARE	200	EVANG.	IRMÃO	14	EFI	NR	0	EVANG
49	4/2/2002	M	MÃE	33	EF	ASMARE	260	NR	NR	20	EFI	ASMARE	260	NR
63	12/6/2001	F	MÃE	34	EFI	ASMARE	520	NR	PADR.	29	EFI	GERAIS SERV.	390	NR
45	2/2/2002	M	MÃE	25	ANALF.	SERV.GERAIS	260	NR	PAI	33	ANALF.	GERAIS SERV.	260	NR
22	11/11/2002	M	MÃE	26	EF	ASMARE	0	NR	PAI	37	EF	ASMARE	400	NR
23	11/2/2002	M	MÃE	26	EFI	SERV.GERAIS	200	EVANG.	PAI	26	EM	DESEMP.	0	NR
33	19/6/2002	F	MÃE	23	EFI	ASMARE	260	Ñ TEM	PAI	24	EF	ASMARE	280	JESUS
47	30/9/2001	F	MÃE	26	EFI	SERV.GERAIS	0	NR	PAI	29	EFI	COMÉRCIO	240	NR
42	7/6/2001	F	MÃE	28	NR	NR	0	NR	PAI	35	NR	ASMARE	NR	NR
27	19/2/2002	F	MÃE	29	EFI	SERV.GERAIS	260	NR	PAI	32	EFI	DESEMP.	0	NR
24	22/6/2002	F	MÃE	34	EM	SERVIÇOS	260	NR	PAI	47	EF	COMÉRCIO	400	NR
25	18/3/2002	M	MÃE	30	EFI	ASMARE	200	NR	PAI	21	EFI	ASMARE	200	NR
56	30/6/2001	F	MÃE	22	EFI	ASMARE	175	NR	PAI	38	EF	ASMARE	175	NR
26	6/6/2001	M	MÃE	24	EM	SERVIÇOS	260	NR	PAI	26	EM	COMÉRCIO	520	NR
51	30/4/2001	F	MÃE	26	EFI	DESEMP.	0	CATÓLICA	PAI	25	EM	COMÉRCIO	260	CATÓLICO
5	3/2/2002	F	MÃE	32	EFI	ASMARE	240	NR	PAI	34	EFI	DESEMP.	0	NR
1	27/7/2002	M	MÃE	19	EFI	ASMARE	140	NR	TIA	19	EFI	ASMARE	160	NR
21	2/9/2001	F	MÃE	23	EFI	SERV.GERAIS	260	NR	TIO	NR	NR	NR	0	NR

(Continua)

CÓD	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	2.6	2.7	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	2.6	2.7
28	TIO	33	EFI	DESEMP.	0	NÃO TEM	TIA	24	EM	SERV. GERAIS	260	EVANG.
37	IRMÃO	12	EFI	NR	0	EVANG.	IRMÃO	11	EFI	NR	0	EVANG.
49	IRMÃO	5	NR	NR	0	NR	IRMÃO	8	NR	NR	0	NR
63	IRMÃO	4	NR	NR	0	NR	IRMÃO	8	NR	NR	0	NR
45	IRMÃO	4	NR	NR	0	NR	IRMÃO	1	NR	NR	0	NR
22	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
23	IRMÃO	0,6	NR	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..
33	FILHO	5	EI	NR	0	NR	IRMÃO	0,5	NR	NR	0	NR
47	IRMÃO	1,8	NR	NR	0	NR	IRMÃO	8	NR	NR	0	NR
42	IRMÃO	1,3	NR	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..
27	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
24	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
25	IRMÃO	12	EFI	NR	0	NR	IRMÃO	8	EFI	NR	0	NR
56	IRMÃO	5	NR	NR	0	NR	IRMÃO	1,9	NR	NR	0	NR
26	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
51	IRMÃO	8	EFI	NR	0	CATÓLICA	IRMÃO	1	NR	NR	NR	CATÓLICA
5	AMIGA	26	EMI	ASMARE	240	NR	IRMÃO	14	EFI	NR	NR	NR
1	TIO	18	EFI	ASMARE	160	NR	TIO	21	EFI	ASMARE	360	NR
21	TIA	NR	NR	NR	0	NR	TIA	NR	NR	NR	NR	NR

CÓD	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	2.6	2.7	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7
28	PRIMA	9	EFI	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
37	IRMÃO	5	NR	NR	0	EVANG	IRMÃO	4	NR	NR	0	EVANG	IRMÃO	2	NR	NR	0	EVANG
49	IRMÃO	14	NR	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
63	IRMÃO	1,11	NR	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
45	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
22	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
23	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
33	TIA	19	EF	SERV. GERAIS	260	N TEM	PRIMO	0,2	NR	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..
47	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
42	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
27	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
24	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
25	IRMÃO	6	NR	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
56	IRMÃO	8	NR	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
26	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
51	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
5	IRMÃO	9	EFI	NR	0	NR	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
1	TIO	15	EFI	NR	0	NR	IRMÃO	4	NR	NR	0	NR	IRMÃO	1	NR	NR	0	NR
21	TIO	NR	NR	NR	0	NR	AVÓ	NR	NR	NR	0	NR	AVÓ	NR	NR	NR	0	NR

(Continua)

CÓD	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7
28
37
49
63
45
22
23
33
47
42
27
24
25
56
26
51
5
1	PRIMO	5	NR	NR	0	NR	PRIMO	0,2	NR	NR	0	NR	3	NR	NR	NR	NR	PRIMO	1	NR	NR	0	NR
21

CÓD	3.1A	3.1B	3.2A	3.2B	3.3A	3.3A1	3.3C	3.3B1	3.3C	3.3C1	3.4A	DADO TRAT. 3.4B
28	S		NR	S	DIPIRONA	NR	NR	NR	NR	NR	NR	SUS
45	N	SABUTAMOL NR	S/Nº	S	PARACETAMOL	Ñ SABA	NR	NR	NR	NR	NR	SUS
22	N	NR	S/Nº	S	PARACETAMOL	Ñ SABA	NR	NR	NR	NR	N	NR
23	N	NR	806786-4	S	DIPIRONA	1G/Kg	NR	NR	NR	NR	S	SUS
33	N	NR	1261	S	DIPIRONA/ PARACETAMOL	1G/Kg	DIPIRONA/ PARACETAMOL	1G/kg	ÁGUA/ SABÃO NEUTRO TEUTOMICIN	NR	S	SUS
37	N	NR	NR	S	DIPIRONA	10G	DIPIRONA	10G		NR	N	NR
47	N	NR	NR	NR	TYLENOL	NR	NR	NR	NR	NR	N	NR
42	N	NR	NR	S	NR	NR	NR	NR	NR	NR	N	NR
27	N	NR	NR	NR	DIPIRONA	Ñ SABA	NR	NR	NR	NR	N	NR
24	N	NR	NR	S	NOVALGINA	5 ML	NR	NR	NR	NR	N	NR
49	N	NR	NR	S	DIPIRONA	5G	NR	NR	NR	NR	NR	NR
25	N	NR	NR	S	TYLENOL	8G	NR	NR	NR	NR	N	NR
1	N	NR	NR	S	DIPIRONA	8G	NR	NR	NR	NR	N	NR
56	N	NR	2E+10	S	DIPIRONA/ PARACETAMOL	15G	NR	NR	NR	NR	N	NR
21	N	NR	NR	S	TYLENOL	10G	NR	NR	NR	NR	N	NR
26	N	NR	S/Nº	S	DIPIRONA	18G	NR	NR	NR	NR	N	NR
51	N	NR	NR	S	TYLENOL	14G	NR	NR	NR	NR	N	NR
63	N	NR	S/Nº	S	DIPIRONA	11G	DIPIRONA	11G	NR	NR	N	NR
5	N	NR	NR	S	DIPIRONA	5 G	DIPIRONA	5G	NÃO TEM PREFERÊNCIA	NR	N	NR

(Continua)

CÓD	3.5D	DADO TRAT. 3.6 A	DADO TRAT. 3.6B 3.7A 3.7B	3.8A	3.8B	3.8C	3.8D	3.9A	3.9B
28	MÃE/AVÓ	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
45	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
22	MÃE/PAI	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
23	MÃE	N	NR	N	N	N	N	N	NR
33	PAI/MÃE/AVÓ	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	S	PAI (SINDROME DO PÂNICO) MAS FAZ CONTROLE
37	MÃE	RESPIRATÓRIA	RESPIRATÓRIA	N	N	N	NR	N	NR
47	PAI	N	PROBLEMAS NA PELE	N	N	N	NR	S	NR
42	MÃE	NR	NR	N	N	N	NR	NR	NR
27	PAI	N	NR	N	N	N	NR	S	TIO POSSUÍ MARCAPASSO
24	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
49	NR	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
25	MÃE	N	DESNUÇÃO	N	N	N	NR	N	NR
1	MÃE	N	NR	N	N	N	N	NR	NR
56	MÃE/PADRASTO	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
21	MÃE	N	N	N	N	N	NR	N	NR
26	MÃE	N	N	N	N	N	NR	N	NR
51	NR	N	PROBLEMAS NA ESTRUTURA FÍSICA DO CORPO	N	N	N	NR	N	NR
63	MÃE	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
5	AVÓ	RESPIRATÓRIA	N	N	N	N	NR	S	PAI E IRMÃO (GASTRITE)

CÓD	4.1A	4.1B	DADO TRAT. 4.2A	4.2B	DADO TRAT. 4.2C	4.2D	4.2E	4.3A	4.3B	4.3C	4.3D	4.3E	4.3F	4.3G	4.3H	4.3I
28	S	N	C/PROBLEMAS	NORMAL	N	S	MÃE SOLTEIRA REMÉDIOS PARA MANTER GRAVIDEZ	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
45	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	S	N	N	NR
22	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	N	N	N	N
23	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	N	N	S	N	NR
33	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	N	S	S	N	N	NR
37	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	S	N	N	S	S	S	S
47	N	S	NR	NORMAL	NR	N	NR	N	N	S	N	N	N	N	N	BOLA/ VELOTRON NR
42	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
27	S	N	C/PROBLEMAS	CESARIANA	N	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	N
24	S	N	S/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	S	N	S	N	N	N	S	TRAVESSEIRO
49	NR	NR	S/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	S	N	S	N	N	N	S	MANTO
25	S	N	S/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	N	S	N	N	N	N	N	N
1	S	N	C/PROBLEMAS	NORMAL	S	NR	NR	N	N	S	N	N	N	N	N	NR
56	N	S	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	S	S	N	N
21	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	S	N	N	N	N	N
26	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	N	S	N	S	N	S	FRALDA DE PAÑO E BICO N
51	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	S	PROBLEMA GENITAL	N	N	N	S	N	N	N	N	N
63	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	S	S	N	S	N	N	N
5	S	N	C/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	N	S	S	S	N	S	S	BONECA

(Continua)

CÓD	DADO TRAT. 4.4A	4.5A	4.5B	4.5C	4.5D	DADO TRAT. 4.6A	DADO TRAT. 4.6B	DADO TRAT. 4.6D	DADO TRAT. 4.6E
28	NORMAL COM RESTRICÇÕES	13 ÀS 17H	QUEM ESTÁ EM CASA IRMÃ	N	NR	BRINCAR	PRIMOS	S	PROGRAMA INFANTIL
45	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	14H		N	NR	NR	NR	S	DESENHOS
22	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	16H	SOZINHO	N	NR	BRINCAR	VIZINHOS	S	DESENHOS
23	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	NR	MÃE	N	NR	BRINCAR	SOZINHO	N	NR
33	NORMAL COM RESTRICÇÕES	NR	PAIS	N	NR	BRINCAR/ ESCREVER	IRMÃOS/ VIZINHOS	S	DESENHOS
37	NORMAL COM RESTRICÇÕES	22H	MÃE	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS	S	DESENHOS
47	NR	14H/15H	IRMÃO	N	NR	BRINCAR/ESCREVER	IRMÃOS	S	DESENHOS
42	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
27	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	NR	PAIS	N	NR	BRINCAR	SOZINHO	S	DESENHOS
24	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	13H/14HS	SOZINHO	N	NR	BRINCAR/ ESCREVER/MÚSICA	MÃE	N	NR
49	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	14H	SOZINHO	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS	S	DESENHOS
25	NORMAL SEM RESTRICÇÕES ENRIQUECIDA PARA DESNUTRIÇÃO	NR	MÃE	N	NR	BRINCAR/ ESCREVER	PRIMOS	S	DESENHOS
1	NR	14H/16H	MÃE	N	NR	BRINCAR	IRMÃO/PRIMO	S	DESENHOS
56	NR	NR	IRMÃOS	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS	S	DESENHOS
21	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	14:00	MÃE	N	NR	BRINCAR	PRIMOS	S	DESENHOS
26	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	NR	SOZINHO	N	NR	BRINCAR/ ESCREVER	PRIMOS/ VIZINHOS	S	NR
51	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	ÀS VEZES	SOZINHA	N	NR	BRINCAR/ ASSISTIR TV	IRMÃOS	S	DESENHO/FILME NOVELA
63	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	13/14	MÃE	N	NR	BRINCAR	PRIMOS	S	DESENHOS
5	NORMAL SEM RESTRICÇÕES	20 HORAS	MÃE	N	NR	BRINCAR/ESCREVER	PRIMOS	S	DESENHOS

(Continua)

CÓD	4.6F	DADO TRAT. 4.6G	4.6H	4.6I	4.7A	4.7B	4.8A	4.8B
28	S	CASA DE PARENTES	TIOS	4.8C	S	MUITO BEM É COMUNICATIVA S/PROBLEMAS	N	NR
45	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	PAIS/IRMÃOS	NR	S		N	NR
22	S	PARQUES	PAIS	NR	S	TRANQUILO	N	NR
23	S	PARQUES	MÃE/PAI	NR	S	COMUNICATIVO/OBEDIENTE/ FELIZ COM OUTRAS CRIANÇAS	S	CRECHE COMUNITÁRIA (BETIM)
33	S	CASA DE PARENTES	TIA/IRMÃO	3 M	S	BRINCA, ÀS VEZES BRIGA COM CRIANÇAS DA MESMA IDADE.	S	CRECHE SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS
37	N	NR	NR	12 M	S	NO INÍCIO É AGITADA E ESTRANHA	N	NR
47	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	PAIS/IRMÃO	NR	IRMÃO	NR	S	CRECHE BAIRRO STA MARIA
42	NR	NR	NR	8 ÀS 17H	NR	NR	NR	NR
27	NR	NR	NR	NR	N	NO INÍCIO É UM POUCO TÍMIDA DEPOIS SE ACOSTUMA.	N	NR
24	N	NR	NR	NR	NR	TRANQUILO	N	NR
49	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	PAIS	NR	S	TRANQUILO	N	NR
25	OUTROS	CASA DE PARENTES	PAI	NR	SIM	ALEGRE/ARTEIRO/BONDOSO	N	NR
1	S	CASA DE PARENTES	MÃE/TIA/ IRMÃOS/PRIMOS	NR	NR	NR	N	NR
56	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	PAIS/IRMÃOS	NR	S	TRANQUILO	N	NR
21	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	MÃE	NR	S	TRANQUILO	N	NR
26	S	PARQUES/ CAMPO	PAIS	NR	S	COMUNICATIVO	N	NR
51	OUTROS	CASA DE PARENTES	PAIS	NR	S	TRANQUILO	S	NÃO TINHA NOME
63	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	PAIS/IRMÃOS	MENOS DE 1 M	S	TRANQUILO	N	NR
5	N	NR	NR	NR	S	ESTRA NO COMEÇO DEPOIS ACOSTUMA.	N	NR

(Conclusão)					
CÓD	4.8C	4.8D	PRIMEIRO MOTIVO 4.2E	SEGUNDO MOTIVO 4.2E 1	DADO TRAT. 4.9A
28	NR	NR	GRATUIDADE	NR	N
45	NR	NR	PRIMEIRA OPORTUNIDADE PARA DEIXAR AS CRIANÇAS NA CRECHE. NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	N
22	NR	NR		NR	N
23	3 M	TEM CERTEZA QUE O FILHO SERÁ BEM TRATADO	LOCALIZAÇÃO	NR	VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
33	12 M	FACILIDADE PARA TRABALHAR	PARA TRABALHAR	GRATUIDADE	FINANCEIRO
37	NR	QUER QUE A ESCOLA FORNEÇA O QUE ELA NÃO PODE. EX. CARINHO	PARA TRABALHAR	NR	RELAÇÕES FAMILIARES
47	8 ÀS 17H	AJUDA MANTER A CRIANÇA	PARA AUMENTAR A RENDA FAMILIAR	NR	VIOLÊNCIA URBANA
42	NR	NR	NR	NR	NR
27	NR	NR	PARA TRABALHAR	NR	RELAÇÕES FAMILIARES
24	NR	NR	PARA TRABALHAR	NR	N
49	NR	NR	NR	NR	N
25	NR	NR	NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	VIOLÊNCIA URBANA
1	NR	NR	NR	NR	NR
56	NR	NR	HORÁRIO DE ATENDIMENTO	PARA TRABALHAR	NR
21	NR	NR	NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	NR
26	NR	NR	PARA TRABALHAR	PARA TRABALHAR	N
51	MENOS DE 1 M	NR	PARA TRABALHAR	PARA TRABALHAR SOCIALIZAÇÃO	N
63	NR	NR	NR	NR	NR
5	NR	ESPERA QUE A VITÓRIA GOSTE E ELA TAMBÉM.	PARA TRABALHAR	PARA TRABALHAR	FINANCEIRO

LEGENDA: CÓD - código; TRAT - Tratado; NR - Nenhuma Resposta; N - nenhuma; S - sim; Nasc - nascimento; EF - Ensino fundamental; EF - Ensino Fundamental; EM - Ensino médio; EMI - Ensino médio incompleto; Analf - Analfabeto; Desempreg - desempregado; Serv - serviços; Evang - evangélico

Fonte: Ficha Individual da Criança - Educação Infantil - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand 2004

TABELA 33

Dados da Ficha Individual da Criança – Educação Infantil:
Turma 4 UMEI Carlos Prates - Danielle Mitterrand

CÓD	DADO TRAT. 1.1 A 1.1B 1.1C	(Continua)													
		1.1D	1.1E	1.1F	1.1G	1.2A	1.2B	1.2C	1.2D	1.2E	1.2F	1.3A	1.3B	1.3C	1.3D
57	CASA ALUGADA	3	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
68	CASA PRÓPRIA	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
69	APARTAMENTO PRÓPRIO	NR	S	N	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
3	CEDIDO	5	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
11	OUTROS	2	S	N	N	NR	NR	NR	NR	NR	NR	S	N	N	N
6	CASA ALUGADA	5	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
62	CEDIDO	5	S	S	N	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
4	CEDIDO	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
12	OUTROS	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
7	CASA PRÓPRIA	NR	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
60	BARRACÃO PRÓPRIO	4	S	N	N	S	S/ASFALTO	S	S	N	N	S	N	N	N
8	CASA PRÓPRIA	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
29	CASA PRÓPRIA	8	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
30	CASA PRÓPRIA	8	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
64	CASA PRÓPRIA	5	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
36	CASA PRÓPRIA	4	S	S	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
72	BARRACÃO ALUGADO	1	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
67	CASA PRÓPRIA	5	S	S	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
9	CASA PRÓPRIA	6	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
50	CASA PRÓPRIA	2	S	N	S	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
46	CASA ALUGADA	4	S	N	S	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
10	CEDIDO	4	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N
2	CEDIDO	3	S	N	N	S	PADRÃO COLETIVO NR	S	S	N	N	S	N	N	N
61	NR	5	NR	NR	NR	S	NR	S	S	N	S	S	N	N	N
66	OUTROS	3	S	N	N	S	NR	S	S	N	N	S	N	N	N

(Continua)

CÓD.	DATA NASC.	SEXO	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	DADO TRAT. 2.6	2.7
9	5/4/2000	M	MÃE	40	EM	SERVIÇOS	275	NR
7	30/3/2000	M	MÃE	44	EFI	ASMARE	80	NR
66	25/1/2001	F	MÃE	25	EFI	ASMARE	200	NR
35	18/11/1999	M	MÃE	38	EFI	ASMARE	200	EVANG.
2	10/9/2000	F	MÃE	28	ANALF.	SERV. GERAIS	100	CATÓLICA
50	2/7/1999	F	MÃE	33	EF	ASMARE	260	NR
13	13/6/2000	M	..	..	..	..	..	..
64	9/12/1999	F	MÃE	34	EFI	ASMARE	520	NR
67	29/7/1999	M	MÃE	20	EFI	ASMARE	180	CATÓLICA
72	25/12/2000	F	MÃE	34	EFI	ASMARE	200	NR
57	21/6/1999	M	MÃE	22	EFI	ASMARE	175	NR
69	6/2/2001	M	MÃE	33	EM	COMÉRCIO	320	NR
3	7/9/2000	M	MÃE	34	EFI	SERV. GERAIS	50	EVANG.
11	9/2/2001	M	MÃE	26	EFI	SERV. GERAIS	0	NR
6	21/12/2000	F	MÃE	34	ANALF.	ASMARE	80	NR
4	17/5/2000	F	MADR.	22	EM	COMÉRCIO	260	CATÓLICA
60	19/2/2000	F	MÃE	29	EFI	ASMARE	280	CATÓLICA
29	6/3/2001	M	MÃE	30	EFI	ASMARE	520	NR
30	5/4/2000	F	MÃE	30	EFI	ASMARE	520	NR
46	24/7/2000	F	MÃE	25	ANALF.	SERV. GERAIS	260	NR
61	11/4/2000	F	MÃE	NR	NR	NR	0	CATÓLICA
12	22/7/2000	M	MADR.	32	EF	SERV. GERAIS	0	NR
68	24/3/2000	M	MÃE	19	EF	ASMARE	140	NR
62	23/9/1999	F	MÃE	21	EFI	SERVIÇOS	100	CATÓLICA
10	24/11/2000	F	AVÓS	52	EF	SERV. GERAIS	260	NR
76	4/4/1999	F	..	..	..	..	..	..
41	10/12/1998	F	..	..	..	..	..	..
40	19/1/1999	F	..	..	..	..	..	..
38	27/11/1998	F	..	..	..	..	..	..
8	9/11/2000	M	MÃE	18	EF	ASMARE	360	NR
39	12/12/2000	F	..	..	..	..	..	..

(Continua)

CÓD.	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	DADOS TRAT. 2.6	2.7
9	AVÓ	63	EF	DO LAR	0	NR
7	IRMÃO	16	EF	NR	0	NR
66	IRMÃO	1,9	NR	NR	0	NR
35	IRMÃO	14	EFI	NR	0	EVANG.
2	IRMÃO	10	EFI	NR	0	NR
50	NR	20	EFI	ASMARE	260	NR
13	..	..	..	..	..	..
64	PADR.	29	EFI	SERV. GERAIS	390	NR
67	PADR.	18	EFI	ASMARE	180	CATÓLICA
72	PADR.	36	EFI	SERV. GERAIS	260	NR
57	PAI	38	EF	ASMARE	175	NR
69	PAI	34	EM	SERV. GERAIS	95	NR
3	PAI	43	EF	COMÉRCIO	0	CARDECISTA
11	PAI	26	EFI	SERV. GERAIS	0	NR
6	PAI	46	NR	ASMARE	80	NR
4	PAI	32	EM	COMÉRCIO	350	CATÓLICA
60	PAI	25	EFI	ASMARE	340	CATÓLICA
29	PAI	32	ANALF.	ASMARE	390	NR
30	PAI	32	ANALF.	ASMARE	390	NR
46	PAI	33	ANALF.	SERV. GERAIS	260	NR
61	PAI	NR	NR	NR	0	EVANG.
12	PAI	39	EFI	SERV. GERAIS	200	NR
68	TIO	19	EFI	ASMARE	160	NR
62	TIO	28	EFI	SERV. GERAIS	200	CATÓLICA
10	TIO	16	EM	NR	0	NR
76	..	..	..	..	..	..
41	..	..	..	..	..	..
40	..	..	..	..	..	..
38	..	..	..	..	..	..
8	..	..	..	..	..	..
39	..	..	..	..	..	..

(Continua)

CÓD.	2.2	2.3	DADOS TRAT. 2.5	DADOS TRAT. 2.5	2.6	2.7
9	--	--	--	--	--	--
7	IRMÃO	9	EFI	NR	0	NR
66	--	--	--	--	--	--
35	IRMÃO	11	EFI	NR	0	EVANG.
2	IRMÃO	5	NR	NR	0	NR
50	IRMÃO	8	NR	NR	0	NR
13	--	--	--	--	--	--
64	IRMÃO	8	NR	NR	0	NR
67	TIO	20	EFI	ASMARE	180	CATÓLICA
72	--	--	--	--	--	--
57	IRMÃO	3	NR	NR	0	NR
69	IRMÃO	5,11	NR	NR	0	NR
3	IRMÃO	5	EI	NR	0	NR
11	--	--	--	--	--	--
6	IRMÃO	15	Ñ ESTUDA	NR	0	NR
4	IRMÃO	0,6	NR	NR	0	NR
60	IRMÃO	0,1	NR	NR	0	NR
29	IRMÃO	14	EF	NR	0	NR
30	IRMÃO	14	EF	NR	0	NR
46	IRMÃO	3	NR	NR	0	NR
61	TIO	NR	NR	NR	0	CATÓLICA
12	--	--	--	--	--	--
68	TIO	21	EFI	ASMARE	360	NR
62	PRIMO	4	NR	NR	0	CATÓLICA
10	TIO	22	EF	NR	0	NR
76	--	--	--	--	--	--
41	--	--	--	--	--	--
40	--	--	--	--	--	--
38	--	--	--	--	--	--
8	--	--	--	--	--	--
39	--	--	--	--	--	--

(Continua)

CÓD.	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	2.6	2.7
9	IRMÃO	NR	NR	NR	0	NR
7	IRMÃO	11	EFI	NR	0	NR
66	IRMÃO	6	EFI	NR	0	NR
35	IRMÃO	12	EFI	NR	0	EVANG.
2	IRMÃO	8	EFI	NR	0	NR
50	IRMÃO	2,8	NR	NR	0	NR
13	..	..	..	..	..	..
64	IRMÃO	3	NR	NR	0	NR
67	TIO	16	EFI	NR	0	NR
72	..	..	..	..	..	..
57	IRMÃO	1,9	NR	NR	0	NR
69	IRMÃO	7	NR	NR	0	NR
3	IRMÃO	10	EFI	NR	0	NR
11	IRMÃO	NR	NR	NR	0	NR
6	IRMÃO	10	Ñ ESTUDA	NR	0	NR
4	IRMÃO	2	NR	NR	0	NR
60	IRMÃO	6	EI	NR	0	NR
29	IRMÃO	5	NR	NR	0	NR
30	IRMÃO	3	NR	NR	0	NR
46	IRMÃO	1	NR	NR	0	NR
61	IRMÃO	NR	NR	NR	0	CATÓLICA
12	NR	NR	NR	NR	0	NR
68	TIO	18	EFI	ASMARE	160	NR
62	TIO	37	EFI	SERVIÇOS	240	EVANG.
10	TIO	15	EF	NR	0	NR
76	..	..	..	..	..	..
41	..	..	..	..	..	..
40	..	..	..	..	..	..
38	..	..	..	..	..	..
8	..	..	..	..	..	..
39	..	..	..	..	..	..

(Continua)

CÓD.	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	DADO TRAT. 2.5	2.6	2.7
9	IRMÃO	NR	NR	NR	0	NR
7	IRMÃO	11	EFI	NR	0	NR
66	IRMÃO	6	EFI	NR	0	NR
35	IRMÃO	12	EFI	NR	0	EVANG.
2	IRMÃO	8	EFI	NR	0	NR
50	IRMÃO	2,8	NR	NR	0	NR
13	..	..	..	..	..	..
64	IRMÃO	3	NR	NR	0	NR
67	TIO	16	EFI	NR	0	NR
72	..	..	..	..	..	..
57	IRMÃO	1,9	NR	NR	0	NR
69	IRMÃO	7	NR	NR	0	NR
3	IRMÃO	10	EFI	NR	0	NR
11	IRMÃO	NR	NR	NR	0	NR
6	IRMÃO	10	Ñ ESTUDA	NR	0	NR
4	IRMÃO	2	NR	NR	0	NR
60	IRMÃO	6	EI	NR	0	NR
29	IRMÃO	5	NR	NR	0	NR
30	IRMÃO	3	NR	NR	0	NR
46	IRMÃO	1	NR	NR	0	NR
61	IRMÃO	NR	NR	NR	0	CATÓLICA
12	NR	NR	NR	NR	0	NR
68	TIO	18	EFI	ASMARE	160	NR
62	TIO	37	EFI	SERVIÇOS	240	EVANG.
10	TIO	15	EF	NR	0	NR
76	..	..	..	..	..	..
41	..	..	..	..	..	..
40	..	..	..	..	..	..
38	..	..	..	..	..	..
8	..	..	..	..	..	..
39	..	..	..	..	..	..

(Continua)

CÓD.	2.2	2.3	DADO TRAT. 2.4	2.5	2.6	2.7
9	..	..	..	..	..	..
7	..	..	..	..	..	..
66	..	..	..	..	..	..
35	IRMÃO	5	NR	NR	0	EVANG.
2	IRMÃO	0,9	NR	NR	0	NR
50	IRMÃO	14	NR	NR	0	NR
13	..	..	..	..	..	..
64	IRMÃO	1,11	NR	NR	0	NR
67	TIO	21	EFI	ASMARE	180	CATÓLICA
72	..	..	..	..	..	..
57	IRMÃO	8	NR	NR	0	NR
69	..	..	..	..	..	..
3	..	..	..	..	..	..
11	..	..	..	..	..	..
6	IRMÃO	12	Ñ ESTUDA	NR	0	NR
4	..	..	..	..	..	..
60	..	..	..	..	..	..
29	IRMÃO	12	EFI	NR	0	NR
30	IRMÃO	12	EFI	NR	0	NR
46	..	..	..	..	..	..
61	PRIMO	NR	NR	NR	0	CATÓLICA
12	..	..	..	..	..	..
68	TIO	15	EFI	NR	0	NR
62	..	..	..	..	..	..
10	PRIMO	6	EI	NR	0	NR
76	..	..	..	..	..	..
41	..	..	..	..	..	..
40	..	..	..	..	..	..
38	..	..	..	..	..	..
8	..	..	..	..	..	..
39	..	..	..	..	..	..

(Continua)

CÓD	3.1A	3.1B	3.2A	3.2B	3.3A	3.3A1	3.3B	3.3B1	3.3C	3.3C1	3.4A	DADO TRAT. 3.4B
57	N	NR	2E+10	S	DIPIRONA	20G		NR	NR	NR	N	NR
					PARACETAMOL		9G					
68	N	NR	NR	S	DIPIRONA	8G	NR	NR	NR	NR	N	NR
69	N	NR	NR	S	DIPIRONA E	10G	NR	NR	NR	NR	S	PARTICULAR
					PARACETAMOL							
3	N	NR	NR	S	DIPIRONA	NR	NR	NR	NR	NR	S	PARTICULAR
11	N	NR	NR	S	DIPIRONA	20G	NR	NR	NR	NR	N	NR
6	N	NR	NR	S	DIPIRONA	5/6G	NR	NR	NR	NR	N	NR
62	N	NR	NR	NR	DIPIRONA	15G	NR	NR	NR	NR	S	SUS
4	N	NR	NR	S	DIPIRONA	NR	NR	NR	NR	NR	N	NR
12	N	NR	NR	S	DIPIRONA	12/15G	NR	NR	NR	NR	N	NR
7	N	NR	NR	S	TYLENOL	10G	NR	NR	NR	NR	S	SUS
60	N	NR	NR	S	DIPIRONA	13G	NR	NR	NR	NR	S	SUS
8	N	NR	SETOR 9 2001.003 912.4	S	DIPIRONA	20G	NR	NR	NR	NR	N	NR
29	N	NR	NR	S	DIPIRONA	12G	DIPIRONA	12G	NR	NR	N	NR
30	N	NR	NR	S	DIPIRONA	20G	DIPIRONA	20G	NR	NR	N	NR
64	N	NR	2130	S	DIPIRONA	15G	DIPIRONA	15G	NR	NR	N	NR
36	N	NR	NR	S	DIPIRONA	10G	DIPIRONA	10G	TEUTOMICIN	NR	NR	SUS
72	N	NR	NR	S	DIPIRONA	20G A 25G	NR	NR	NR	NR	N	NR
67	N	NR	NR	S	DIPIRONA	IG/Kg	DIPIRONA	NR	MERTHIOLATE	NR	S	SUS
					ASPIRINA		ASPIRINA					
9	N	NR	NR	S	TYLENOL	10G	NR	NR	NR	NR	N	NR
50	N	NR	NR	S	DIPIRONA	10G	NR	NR	NR	NR	N	NR
46	N	NR	S/Nº	S	PARACETAMOL	Ñ SABE	NR	NR	NR	NR	NR	SUS
10	N	NR	S/Nº	S	DIPIRONA	15G	NR	NR	NR	NR	N	NR
2	N	NR	NR	S	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	SUS
61	N	NR	NR	S	PARACETAMOL	15G	NR	NR	NR	NR	S	SUS
66	N	NR	S/Nº	S	DIPIRONA	15G	NR	NR	NR	NR	N	NR

(Continua)

CÓD	3.5B	DADO TRAT. 3.5A	DADO TRAT. 3.6 A 3.7A 3.7B	3.8A	3.8B	3.8C	3.8D	3.9A	3.9C
57	MÃE/PAI	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
68	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	S	NR
69	MÃE	DOENÇA DE INFÂNCIA	ALERGIA	N	N	NR	NR	NR	NR
3	MÃE	RESPIRATÓRIA/ CARDIACA	ALERGIA	N	N	N	NR	N	NR
11	MÃE	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
6	MÃE	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
62	MÃE/PAI/TIO	DOENÇA DE INFÂNCIA	RESPIRATÓRIA	N	N	N	PEDIATRA	N	NR
4	PAI OU MÃE	N	ALERGIA	N	N	N	NR	S	O SOBRINHO PROBLEMA NA ÁREA MOTORA
12	NR	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
7	MÃE	N	ALERGIA	N	N	N	NR	N	NR
60	NR	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	S	SOBRINHO EPILEPSIA
8	MÃE	ARTRITE SÉPTICA	PROBLEMAS NA ESTRUTURA FÍSICA DO CORPO	NR	NR	NR	PEDIATRA ORTOPEDISTA	N	NR
29	NR	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
30	MÃE	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
64	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
36	NR	N	PROBLEMAS NA ESTRUTURA FÍSICA DO CORPO	N	N	N	NR	N	NR
72	NR	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR
67	NR	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
9	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
50	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
46	MÃE	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
10	AVÓ	N	NR	N	N	N	NR	N	NR
2	NR	DOENÇA DE INFÂNCIA/RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	PEDIATRA DO POSTO PEDIATRA	N	NR
61	NR	DOENÇA DE INFÂNCIA	RESPIRATÓRIA/ ALERGIA	N	N	N	NR	N	NR
66	NR	RESPIRATÓRIA	NR	N	N	N	NR	N	NR

(Continua)

CÓD	4.1A	4.1B	DADO TRAT. 4.2A	4.2B	DADO TRAT. 4.2C	4.2D	4.2E	4.3A	4.3B	4.3C	4.3D	4.3E	4.3F	4.3G	4.3H	4.3I
57	N	S	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	NR
68	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	NR
69	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
3	S	N	C/PROBLEMAS	NORMAL	S	S	PROBLEMA AFETIVOS COM O PAI	N	N	S	N	N	N	S	S	URSINHO
11	S	N	S/PROBLEMAS	CESARIANA	N	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	N
6	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	NR
62	S	N	C/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
4	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	S	REJEIÇÃO DA MÃE	S	N	N	N	N	N	N	N	N
12	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	N
7	S	N	C/PROBLEMAS	NORMAL	N	N	NR	N	N	N	N	N	N	N	N	NR
60	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	S	N	S	N	N	N	N	NR
8	S	N	S/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	N
29	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	S	N	NR
30	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	N
64	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
36	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	S	PROBLEMA FÍSICO NÃO ANDA	S	N	S	N	N	S	S	S	BONECA
72	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	N	N	NR	N	S	N	S	N	N	N	N	N
67	N	S	S/PROBLEMAS	NORMAL	NR	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	NR
9	S	N	S/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	N
50	NR	NR	C/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	S	N	S	N	N	N	S	BICO
46	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	S	N	S	S	N	NR
10	NR	NR	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	S	N	N	S	N	N	S	S	BONECA
2	S	N	S/PROBLEMAS	NORMAL	S	N	NR	N	N	N	N	N	S	S	S	COÇAR A CABEÇA
61	S	N	S/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	N	N	S	N	N	N	N	NR
66	S	N	C/PROBLEMAS	CESARIANA	S	N	NR	N	N	N	S	N	S	N	N	NR

(Continua)

CÓD	DADO TRAT. 4.4A	4.5A	4.5B	4.5C	4.5D	DADO TRAT. 4.6A	DADO TRAT. 4.6B
57	NR	NR	IRMÃOS	N	NR	BRINCAR/ASSISTIR TV	IRMÃOS
68	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	20H	SOZINHO	N	NR	NR	SOZINHO
69	NR	13/14	SOZINHO	N	NR	BRINCAR/ASSISTIR TV	IRMÃOS
3	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	13:00 ÀS 15:30	SOZINHA	N	NR	BRINCAR	SOZINHO
11	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	NR	PAI	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS/VIZINHOS
6	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	NR	PAI	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS
62	ALIMENTA-SE BEM	21:00	MÃE	N	NR	BRINCAR/ESCREVER	PRIMOS
4	NORMAL COM RESTRIÇÕES	21 HORAS	PAI	NR	PESADELLOS	BRINCAR	IRMÃOS/PRIMOS
12	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	NR	C/ PAIS	N	NR	BRINCAR/CONVERSAR	COLEGAS
7	NR	N	MÃE	N	NR	BRINCAR/ESCREVER	IRMÃOS
60	NORMAL COM RESTRIÇÕES	MEIA NOITE	MÃE	NR	ASSENTA- SE ENQUANTO DORME.	BRINCAR	IRMÃOS/VIZINHOS
8	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	15 HORAS	MÃE	N	NR	BRINCAR	PRIMOS/VIZINHOS
29	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	NR	MÃE	N	NR	BRINCAR	PRIMOS
30	NORMAL COM RESTRIÇÕES	NR	IRMÃ	N	NR	BRINCAR	PRIMOS
64	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	NR	IRMÃ	N	NR	BRINCAR	PRIMOS
36	NORMAL COM RESTRIÇÕES	22H	MÃE	N	NR	BRINCAR	SOZINHO
72	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	NR	MÃE	N	NR	BRINCAR/ESCREVER	VIZINHOS
67	NORMAL COM RESTRIÇÕES	21 HORAS	IRMÃ	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS/PRIMOS
9	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	13/14 HORAS	MÃE	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS
50	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	14:00	SOZINHA	N	NR	BRINCAR/ESCREVER	IRMÃOS
46	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	19:00	IRMÃO	N	NR	BRINCAR	IRMÃOS
10	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	0,542	SOZINHA	N	NR	BRINCAR	PRIMOS
2	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	7 HORAS	MÃE	N	NR	BRINCAR/ASSISTIR TV	COLEGAS
61	ALIMENTA-SE BEM	21H	SOZINHA	N	NR	BRINCAR/ASSISTIR TV	IRMÃOS
66	NORMAL SEM RESTRIÇÕES	NR	IRMÃ MAIS VELHA	S	QUANDO TEM CRISE DE ASMA	BRINCAR	IRMÃOS

(Continua)

4.6C		4.6D	DADO TRAT. 4.6E	4.6F	DADO TRAT. 4.6G	4.6H
CÓD						
57	NR	S	DESENHOS	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	PAIS/IRMÃOS
68	N	S	DESENHOS	S	CASA DE PARENTES NR	MÃE/IRMÃOS/ PRIMOS NR
69	MOTO	S	DESENHOS	S	CASA DE PARENTES/ IGREJA.	MÃE
3	CARRINHO, BOLINHA DE PAPEL, TAMPINHA, COISAS PEQUENAS	S	DESENHOS	POUCO	NR	NR
11	CARRINHOS	S	DESENHOS/FILMES	N	PARQUES	PAIS
6	BONECAS/PEGADOR	S	DESENHOS	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	TODA FAMÍLIA
62	BRINCAR DE RODA	S	DESENHOS	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	PAIS
4	FOGÃOZINHO/MAQUIAGEM/ BONECA/ESCOLINHA	S	DESENHOS	S	PARQUES	PAIS
12	QUALQUER BRINQUEDO A DISTRAÍ.	S	DESENHOS/FILMES	S	PARQUES	PAIS
7	BOLA	S	DESENHOS	POUCO	PARQUES	NR
60	ESCREVER/BONECA/VELOTROL	S	DESENHOS	S	LAGOA/QUADRA	MÃE/TIA
8	CARRINHOS/BOLA	S	DESENHOS	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	MÃE
29	CARRINHO DE BOMBEIRO	S	DESENHOS	S	PARQUES	PAIS/IRMÃOS
30	PULA CORDA/CASINHA/BONECAS	S	DESENHOS	S	PARQUES	PAIS/IRMÃOS
64	BRINCAR COM QUALQUER COISA	S	DESENHOS/NOVELAS	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	PAIS/IRMÃOS
36	COMIDINHA	S	DESENHOS	N	PARQUES	NR
72	ESCREVER/JOGAR BOLA	S	DESENHOS	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES/IGREJA	PAIS
67	BOLA/PAPAGAIO	S	DESENHOS/ PROGRAMA INFANTIL	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	MÃE/PADRASTO/ TIA/AVÓ
9	PIPA/BOLA	S	Ñ TEM PACIÊNCIA	S	CASA DE PARENTES	MÃE
50	NR	S	DESENHOS	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	PAIS
46	NR	S	DESENHOS	S	PARQUES/ ZOOLOGICO	PAIS/IRMÃO
10	ESCONDE ESCONDE	S	DESENHOS	S	PARQUES	AVÓ
2	BONECA/MAMADEIRA	S	DESENHOS/ PROGRAMA INFANTIL	S	CASA DE PARENTES	MÃE
61	BONECA	S	DESENHOS	S	PARQUES	TODA FAMÍLIA
66	BONECAS/VELOTROL	S	DESENHOS	S	CASA DE PARENTES/ PARQUES	MÃE/IRMÃS

COD 4.6I		4.7A	4.7B	4.8A	4.8B	4.8C	4.8D
57	NR	S	TRANQUILO	NR	NR	NR	NR
68	NR	S	BRIGA	N	NR	NR	NR
69	NR	NR	TRANQUILO	N	NR	NR	NR
3	NR	N	É MAIS CALADO, TÍMIDO.	N	NR	NR	NR
11	BRINCA	S	BRIGA MAS NO GERAL SE DÁ BEM COM OUTROS	S	ÁGAPE	20	NR
6	NR	S	QUIETA/ RECEPTIVA	N	NR	M	NR
62	BRINCA E VÊ TV	S	RELACIONA-SE BEM*	N	NR	NR	PARA TRABALHAR
4	BRINCA	S	ADORA CONVERSAR	N	NR	NR	NR
12	BRINCA	N	COMUNICATIVA	N	NR	NR	NR
7	NR	S	CALMO/GOSTA DE CONVERSAR	N	NR	NR	NR
60	BRINCAR	S	NORMAL	S	SEMENTINHA MÁGICA	1 M	NR
8	NR	S	NÃO, TRANQUILO	N	NR	NR	NR
29	BRINCAR	S	NÃO GOSTA QUE PEGUEM SUAS COISAS SEM PEDIR.	N	NR	NR	NR
30	BRINCAR COM PRIMOS E IRMÃOS	S	TRANQUILA/NORMAL	N	NR	NR	NR
64	NR	S	TRANQUILO	S	RECANTO ALEGRE	6 M	NR
36	FICA EM CASA	S	MUITO NERVOSA E CHORA MUITO QUANDO É CONTRARIADA	N	NR	NR	ESPERA QUE A ESCOLA PROPORCIONE O CARINHO QUE MUITAS VEZES ELA NÃO DÁ
72	NR	S	BRINCALHONA/RELACIONA-SE BEM E É COMUNICATIVO.	N	NR	NR	NR
67	BRINCANDO EM CASA	S	EDUCADO E COMUNICATIVO	S	JARDIM	5 M	ENSINAR COISAS IMPORTANTES: COMO LER E ESCREVER
9	BRINCAR EM CASA	S	BOM/TRANQUILO	N	NR	NR	NR
50	NR	S	BOM/ É QUIETA	N	NR	NR	NR
46	NR	S	S/PROBLEMAS	N	NR	NR	NR
10	NR	S	GOSTA MUITO DE CRIANÇAS	N	NR	NR	NR
2	BRINCA COM OS IRMÃOS E VÊ TV	S	S	N	NR	NR	BONS
61	BRINCAR E VER TV	S	IRMÃ	N	NR	NR	PROFISSIONAIS PRECISA TRABALHAR E A CRIANÇA JÁ ESTÁ EM IDADE ESCOLAR.
66	NR	NR	PEGA O QUE QUER/ CAI MUITO DEVIDO CIRURGIA DE PULMÃO.	N	NR	NR	NR

			(Conclusão)
COD	PRIMEIRO MOTIVO 4.8E	SEGUNDO MOTIVO 4.8E1	DADO TRAT. 4.9A
57	HORÁRIO DE ATENDIMENTO	PARA TRABALHAR	NR
68	NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	N
69	NR	NR	NR
3	QUALIDADE DO SERVIÇO	CRENÇA NA ESCOLA	RELAÇÕES FAMILIARES DESEMPREGO
11	ENCAMINHAMENTO DO CONSELHO TUTELAR	NR	N
6	PARA TRABALHAR	APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	FINANCEIRO
62	PARA TRABALHAR	APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	FINANCEIRO
4	GRATUIDADE	APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	MORADIA
12	PARA TRABALHAR	APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	N
7	PARA TRABALHAR	NR	N
60	LOCALIZAÇÃO	NR	N
8	PARA TRABALHAR	SEM RECURSOS PARA ARCAR COM EDUCAÇÃO/ CUIDADOS DA CRIANÇA ENQUANTO TRABALHA	N
29	NR	NR	N
30	PARA TRABALHAR	NR	N
64	HORÁRIO DE ATENDIMENTO	NR	VIOLÊNCIA URBANA
36	PARA TRABALHAR	NR	RELAÇÕES FAMILIARES
72	PARA TRABALHAR	NÃO TEM QUEM CUIDA	N
67	PARA TRABALHAR	NR	RELAÇÕES FAMILIARES
9	SOCIALIZAÇÃO	SEM RECURSOS PARA ARCAR COM EDUCAÇÃO/ CUIDADOS DA CRIANÇA ENQUANTO TRABALHA	N
50	NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	N
46	PRIMEIRA OPORTUNIDADE PARA DEIXAR AS CRIANÇAS NA CRECHE	NR	N
10	NÃO TEM QUEM CUIDA	NR	N
2	PARA TRABALHAR	MÃE ARRIMO DE FAMÍLIA	NÃO TEM QUEM CUIDA
61	PARA TRABALHAR	APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	FINANCEIRO
66	PARA TRABALHAR	NÃO TEM QUEM CUIDA	N

LEGENDA: COD - código; TRAT - Tratado; NR - Nenhuma Resposta; N - nenhuma; S - sim; Nasc - nascimento; EF - Ensino fundamental; EF- Ensino Fundamental; EM - Ensino médio; EMI - Ensino médio incompleto; Analf - Analfabeto; Desempreg - desempregado; Serv - serviços; Evang - evangélico

Fonte: Ficha Individual da Criança - Educação Infantil - UMEI Carlos Prates Danielle Mitterrand 2004

ANEXO E –

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO NAS
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS C1, C2, C3 DA TURMA CIRANDINHA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERFIL DO ENTREVISTADO

Data da entrevista: ____ / ____ / 2008 HORÁRIO INÍCIO: ____ hs ____ min

Local da entrevista: _____

Nome da criança: _____

Nome do entrevistado: _____

Permito a gravação da entrevista a ser realizada, nesta data, desde que meu nome ou minha pessoa não sejam identificados em qualquer publicação que venha a utilizá-la.

(a) _____

1. Qual o seu grau de parentesco ou de relação com a criança:
 - pai/mãe
 - avô/avó
 - responsável legal
 - outro: _____
 2. Qual o horário que a criança chega na UMEI? ____ HS ____ MIN.
 3. Quem leva a criança na UMEI? _____
 4. Qual o horário que a criança sai da UMEI? ____ HS ____ MIN
 5. Quem busca a criança na UMEI? _____
 6. Quais os dias da semana que a criança fica na UMEI:
 - de segunda a sexta feira
 - somente quatro dias da semana
 - por até três dias ou menos da semana
 7. Você sabe o nome da educadora (professora) responsável pela criança na UMEI? sim não
- Caso sim, qual o nome: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ESTA PESQUISA TEM POR OBJETIVO DESCOBRIR QUAL A IMPORTÂNCIA DA UMEI para a família da criança que está ou esteve matriculada. As informações aqui prestadas serão gravadas, mas os entrevistados não serão identificados.

EFEITOS DA UMEI SOBRE O GRUPO FAMILIAR

1. Por que você matriculou a criança na UMEI Carlos Pratas?
 - 1.1. Ela já freqüentou outra escola?
 - 1.2. Você pagava alguma taxa nesta escola?
 - 1.3. Por que saiu de lá?
2. Quando a criança chega em casa da UMEI, o que ela vai fazer ?
 - 2.1. Você precisa ter algum cuidado com ela (banho, jantar, ou outros?).
3. No final de semana, que a criança está em casa, quais são os cuidados de rotina, que você tem com ela?
4. Você já foi chamada para comparecer à escola do seu filho?
 - 4.1 Por qual motivo?
 - 4.2 O que ocorreu quando chegou lá?
 - 4.3 Quando você é chamada na escola e não pode comparecer alguém vai em seu lugar?
5. Quando e por que você deixa de levar a criança na UMEI?
6. Quem fica com seu filho quando ele não vai à escola?
 - 6.1 E nas férias?

EFEITOS DA UMEI SOBRE A RENDA DA FAMÍLIA

1. Nesse período em que seu filho está na UMEI você ficou desempregada algum tempo? Não () Sim ()
Se sim, como foi que você manteve sua casa?
E as despesas com seu filho?
2. Neste período em que seu filho freqüentou a UMEI, você mudou de emprego? Por quê?
3. Antes de seu filho freqüentar a UMEI quem trabalhava em sua casa? (lembrar do quadro da família, para checar se ela esqueceu alguém, perguntar)
Depois que ele passou a freqüentar a UMEI, alguém mais passou a trabalhar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

4. Se a criança deixar de freqüentar a UMEI vai fazer alguma diferença na renda de sua família?

Não () Sim () Por que?

5. Mais ou menos qual foi o gastou no início do ano com material para seu filho levar para a UMEI?

EFEITOS DA UMEI SOBRE A SAÚDE DA CRIANÇA

1. Seu filho tem ou teve algum problema de saúde? Qual?

1.1 Quem o (a) ajudou nesse caso?

1.2 Se sim, teve que fazer tratamento com algum especialista? Onde?

1.3 Qual tipo de tratamento?

1.4 Quem indicou o tratamento?

2. Quantas vezes você levou seu filho ao médico este ano?

2.1 O que ele tinha?

2.2 Nesse período que ele esteve doente ele foi à escola?

2.3 Como você fez para dar os remédios a ele no momento em que estava na escola?

3. Você já foi chamado pela UMEI por que a criança estava doente?

4. O cartão de vacinação de seu filho está em dia?

4.1. Quem leva seu filho para vacinar?

4.2. Em qual local?

4.3. Você leva seu filho nas campanhas de vacinação, como você fica sabendo?

4.4. Você já ouviu em algum lugar que freqüenta sobre a importância de vacinar as crianças?

EFEITOS DA UMEI SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR DA CRIANÇA

1. A criança sabe:

1.1 Desenvolvimento da autonomia:

1.1.1 Ele vai ao banheiro?

1.1.2 Ele escova o dente?

1.1.3 Ele sabe comer usando uma colher?

1.1.4 Ele se veste sozinho?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1.2 Coordenação motora fina

- 1.2.1 Ele pinta os desenhos dentro do traçado?
- 1.2.2 Ele já recorta uma figura com a tesoura sem ponta?

1.3 Linguagem oral

- 1.3.1 Ele repassa para você algum recado dado pela professora?
- 1.3.4 Ele canta em casa alguma música da escola?
- 1.3.5 Ele conta em casa alguma historinha que ouviu na escola?

1.4 Linguagem escrita

- 1.4.1 Ele já escreve o nome?
- 1.4.2 Ele sabe diferenciar letras de números?
- 1.4.3 Ele reconhece e escreve algumas letras do alfabeto? Quais?

1.5 Matemática

- 1.5.1 Ele conhece e registra os numerais até 5?
- 1.5.2 Ele conhece as cores? Quais?
- 1.5.2 Ele sabe o que é perto/longe; cheio/vazio; estreito/largo; em cima/em baixo; maior/menor.

1.6 Natureza e sociedade

- 1.6.1 Ele chora na hora de ir para a UMEI?
- 1.6.2 Ele fala o nome de um colega?
- 1.6.3 Ele participou ou participa de apresentações na escola?

EFEITOS DA UMEI SOBRE O ACESSO DA CRIANÇA A BENS CULTURAIS

- 1. O seu filho participou de alguma excursão ou passeio nesse período em que esteve na UMEI?
 - 1.1 Onde a escola o levou?
 - 1.2 Foi a primeira vez que seu filho foi a estes lugares?
 - 1.3 Quais os comentários que seu filho faz sobre os passeios?

EFEITOS DA UMEI SOBRE A ESCOLARIDADE DOS PAIS

- 1. Você está estudando? (Caso não pule para a pergunta 2)
 - Onde?
 - 1.2 Alguém indicou a escola?
- 2. Você pretende voltar a estudar?
 - 2.4 Alguém te incentiva?
 - 2.5 Quem?
 - 2.6 Por que você gostaria de voltar a estudar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AS EDUCADORAS DA TURMA CIRANDINHA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Data da entrevista: ____ / ____ /2008 HORÁRIO INÍCIO: ____ hs ____ min

Local da entrevista: _____

Nome do professor: _____

Turno de trabalho: _____ Turma: _____ Horário: _____

Permito a gravação da entrevista a ser realizada, nesta data, desde que meu nome ou minha pessoa não sejam identificados em qualquer publicação que venha a utilizá-la.

(a) _____

EFEITOS DA UMEI SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR DA CRIANÇA

1. As crianças de sua turma sabem:

(todos; mais da metade; menos da metade, uma ou duas)

1.1 Desenvolvimento da autonomia

- 1.1.1 Utilizar o banheiro sem o seu auxílio?
- 1.1.2 Escovar os dentes?
- 1.1.3 Comer usando uma colher?
- 1.1.4 Vestir-se sozinho?

1.2 Coordenação motora fina

- 1.2.1 Pintar os desenhos dentro do traçado?
- 1.2.2 Recortar uma figura com a tesoura sem ponta?

1.3 Linguagem oral

- 1.3.1 Repassar para você algum recado dado pela mãe?
- 1.3.2 Levar os recados para algum funcionário da UMEI se você precisar?
- 1.3.3 Cantar as músicas que você ensina?
- 1.3.4 Compreende quando você conta uma história? Fazer perguntas sobre o conteúdo da história? Recontar usando suas próprias palavras?

1.4 Linguagem escrita

- 1.4.1 Escrever o nome?
- 1.4.2 Diferenciar letras de números?
- 1.4.3 Reconhecer e escrever algumas letras do alfabeto? Quais?

1.5 Matemática

- 1.5.2 Conhecer e registrar os numerais até 5?
- 1.5.3 Conhecer as cores? Quais?
- 1.5.4 Os conceitos matemáticos como perto/longe; cheio/vazio; estreito/largo; em cima/em baixo; maior/menor.

1.6 Natureza e sociedade

- 1.6.1 Choram aqui na UMEI desejando voltar para casa?
- 1.6.2 Convivem bem entre si?
- 1.6.2 Brincam entre si?
- 1.6.3 Participam das apresentações na escola?

TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA UMEI

1. Brincar

- 1.1 Quando as crianças brincam?
- 1.2 Com quem elas brincam?
- 1.3 Com quem elas brincam? (sozinhas, com o professor, interagem independente do sexo e da idade)
- 1.4 Já foi realizado algum projeto com o tema brincar na UMEI ou em sua sala?

2. Excursões

- 2.1 A UMEI realiza excursões com os alunos? (Se não pule para o item 3)
- 2.2 Esse ano vocês foram à quais lugares?
- 2.3 O passeio era a finalização de algum Projeto desenvolvido na UMEI?

3. Temas trabalhados

- 3.1 O trabalho pedagógico com as crianças é dividido por temas?
- 3.2 Quais os temas que vocês trabalham durante o ano?
- 3.3 Como é trabalhado o tema higiene?
- 3.4 É desenvolvido algum tipo de trabalho com os pais em relação a esse tema?

4. Aprendizagem e frequência

- 4.1 Como é a frequência da Geovana, Suelen e Wallan?

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO NOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS A1, A2, A3 DA TURMA AMARELINHA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERFIL DO ENTREVISTADO

Data da entrevista: ____ / ____ /2008 HORÁRIO INÍCIO: ____ hs ____ min

Local da entrevista: _____

Nome da criança: _____

Nome do entrevistado: _____

Permito a gravação da entrevista a ser realizada, nesta data, desde que meu nome ou minha pessoa não sejam identificados em qualquer publicação que venha a utilizá-la.

(a) _____

1. Qual o seu grau de parentesco ou de relação com a criança:
 - pai/mãe
 - avô/avó
 - responsável legal
 - outro: _____
2. Qual o horário que a criança chega na UMEI? ____ HS ____ MIN.
3. Quem leva a criança na UMEI? _____
4. Qual o horário que a criança sai da UMEI? ____ HS ____ MIN
5. Quem busca a criança na UMEI? _____
6. Quais os dias da semana que a criança fica na UMEI:
 - de segunda a sexta feira
 - somente quatro dias da semana
 - por até três dias ou menos da semana
7. Você sabe o nome da educadora (professora) responsável pela criança na UMEI? [] sim [] não []

Caso sim, qual o nome:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

8. Informe sobre as pessoas que moram em sua residência.

Nome (iniciais)	Grat. de parentesco ou de relação com a criança	Data de Nascimento	Escolaridade	TRABALHA?	Renda mensal (Salário)
<p>9. Vocês moram no mesmo local desde que a criança ingressou na escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>					
<p>10. Atualmente vocês moram em: <input type="checkbox"/> casa ou apto próprio <input type="checkbox"/> casa ou apto alugado <input type="checkbox"/> casa ou apto cedido <input type="checkbox"/> não tem lugar fixo de moradia</p>					
<p>11. A moradia atual tem: a) água encanada <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não b) banheiro ligado a rede de esgoto <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não c) luz elétrica <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não d) telefone fixo <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não e) rua asfaltada <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não f) lixo coletado <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>					
<p>12. Você trabalha fora de casa atualmente? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não (Pule para a segunda parte se a resposta for não.)</p>					
<p>13. Qual o horário que você começa a trabalhar? <u> </u> HS <u> </u> MIN <input type="checkbox"/> não tenho horário fixo de trabalho, mas trabalho de segunda a sexta <input type="checkbox"/> não tenho horário fixo de trabalho, mas trabalho no período noturno</p>					
<p>14. Qual o horário que você para de trabalhar? <u> </u> HS <u> </u> MIN</p>					
<p>15. Você trabalha neste horário: <input type="checkbox"/> de segunda a sexta feira <input type="checkbox"/> de segunda a sábado <input type="checkbox"/> somente quatro dias da semana <input type="checkbox"/> por até três dias ou menos da semana</p>					



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ESTA PESQUISA TEM POR OBJETIVO DESCOBRIR QUAL A IMPORTÂNCIA DA UMEI para a família da criança que está ou esteve matriculada. As informações aqui prestadas serão gravadas, mas os entrevistados não serão identificados.

EFEITOS DA UMEI SOBRE O GRUPO FAMILIAR

1. Por que você matriculou a criança na UMEI Carlos Pratas?
 - 1.1. Ela já freqüentou outra escola?
 - 1.2. Você pagava alguma taxa nesta escola?
 - 1.3. Por que saiu de lá?
2. Quando a criança chega em casa da UMEI, o que ela vai fazer ?
 - 2.1. Você precisa ter algum cuidado com ela (banho, jantar, ou outros?).
3. No final de semana, que a criança está em casa, quais são os cuidados de rotina, que você tem com ela?
4. Você já foi chamada para comparecer à escola do seu filho?
 - 4.1 Por qual motivo?
 - 4.2 O que ocorreu quando chegou lá?
 - 4.3 Quando você é chamada na escola e não pode comparecer alguém vai em seu lugar?
5. Quando e por que você deixa de levar a criança na UMEI?
6. Quem fica com seu filho quando ele não vai à escola?
 - 6.1 E nas férias?

EFEITOS DA UMEI SOBRE A RENDA DA FAMÍLIA

1. Nesse período em que seu filho está na UMEI você ficou desempregada algum tempo? Não () Sim ()
Se sim, como foi que você manteve sua casa?
E as despesas com seu filho?
2. Neste período em que seu filho freqüentou a UMEI, você mudou de emprego? Por quê?
3. Antes de seu filho freqüentar a UMEI quem trabalhava em sua casa? (lembrar do quadro da família, para checar se ela esqueceu alguém, perguntar)
Depois que ele passou a freqüentar a UMEI, alguém mais passou a trabalhar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

4. Se a criança deixar de freqüentar a UMEI vai fazer alguma diferença na renda de sua família?
Não () Sim () Por que?

5. Mais ou menos qual foi o gastou no início do ano com material para seu filho levar para a UMEI?

EFETOS DA UMEI SOBRE A SAÚDE DA CRIANÇA

1. Seu filho tem ou teve algum problema de saúde? Qual?
Quem o (a) ajudou nesse caso?
Se sim, teve que fazer tratamento com algum especialista? Onde?
Qual tipo de tratamento?
Quem indicou o tratamento?

2. Quantas vezes você levou seu filho ao médico este ano?
O que ele tinha?
Nesse período que ele esteve doente ele foi à escola?
Como você fez para dar os remédios a ele no momento em que estava na escola?

3. Você já foi chamado pela UMEI por que a criança estava doente?

3. O cartão de vacinação de seu filho está em dia?
Quem leva seu filho para vacinar?
Em qual local?
Você leva seu filho nas campanhas de vacinação, como você fica sabendo?
Você já ouviu em algum lugar que freqüenta sobre a importância de vacinar as crianças?

EFETOS DA UMEI SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR DA CRIANÇA

1. A criança sabe:

- 1.1 Desenvolvimento da autonomia
1.1.1 Ele vai ao banheiro?
1.1.2 Ele escova o dente sozinho?
1.1.3 Ele sabe comer usando uma colher?
1.1.4 Ele amarra o sapato?
1.1.5 Ele se veste sozinho?

1.2 Coordenação motora fina

- 1.2.1 Ele pinta os desenhos dentro do traçado?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1.2.2 Ele recorta uma figura com a tesoura sem ponta?

1.3 Linguagem oral

- 1.3.1 Ele repassa para você algum recado dado pela professora?
- 1.3.2 Ele canta em casa alguma música da escola?
- 1.3.3 Ele conta em casa alguma historinha que ouviu na escola?

1.4 Linguagem escrita

- 1.4.1 Ele já escreve o nome?
- 1.4.2 Ele sabe diferenciar letras de números?
- 1.4.3 Ele reconhece e escreve as letras do alfabeto?
- 1.4.4 Ele consegue escrever alguma palavra simples como bola, casa?

1.5 Matemática

- 1.5.1 Ele sabe contar até quanto?
- 1.5.2 Ele conhece e registra os numerais até 10?
- 1.5.3 Ele conhece as cores? Quais?
- 1.5.4 Ele sabe o que é perto/longe; cheio/vazio; estreito/largo; em cima/em baixo; maior/menor.

1.6 Natureza e sociedade

- 1.6.1 Ele chora na hora de ir para a UMEI?
- 1.6.2 Ele fala o nome de um colega?
- 1.6.3 Ele participou ou participa de apresentações na escola?

EFEITOS DA UMEI SOBRE O ACESSO DA CRIANÇA A BENS CULTURAIS

- 1. O seu filho participou de alguma excursão ou passeio nesse período em que esteve na UMEI?
 - 1.1 Onde a escola o levou?
 - 1.2 Foi a primeira vez que seu filho foi a estes lugares?
 - 1.3 Quais os comentários que seu filho faz sobre os passeios?

EFEITOS DA UMEI SOBRE A ESCOLARIDADE DOS PAIS

- 1. Você está estudando? (Caso a resposta seja não pule para a questão 2.)
 - 1.1 Onde?
 - 1.2 Alguém indicou a escola?
- 2. Você pretende voltar a estudar?
 - 2.1 Alguém te incentiva? Quem?
 - 2.2 Por que você gostaria de voltar a estudar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AS EDUCADORAS DA TURMA AMARELINHA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Data da entrevista: ____ / ____ / 2008 HORÁRIO INÍCIO: ____ hs ____ min

Local da entrevista: _____

Nome do professor: _____

Turno de trabalho: _____ Turma: _____ Horário: _____

Permito a gravação da entrevista a ser realizada, nesta data, desde que meu nome ou minha pessoa não sejam identificados em qualquer publicação que venha a utilizá-la.

(a) _____

EFEITOS DA UMEI SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR DA CRIANÇA

1. As crianças de sua turma sabem:

(todos; mais da metade; menos da metade, uma ou duas)

1.1 Desenvolvimento da autonomia

- 1.1.1 Utilizar o banheiro sem o seu auxílio?
- 1.1.2 Escovar os dentes?
- 1.1.3 Comer usando uma colher?
- 1.1.4 Amarrar o sapato?
- 1.1.5 Vestir-se sozinhos?

1.2 Coordenação motora fina

- 1.2.1 Pintar os desenhos dentro do traçado?
- 1.2.2 Recortar uma figura com a tesoura sem ponta?

1.3 Linguagem oral

- 1.3.1 Repassar para você algum recado dado pela mãe?
- 1.3.2 Levar os recados para algum funcionário da UMEI se você precisar?
- 1.3.3 Cantar as músicas que você ensina?
- 1.3.4 Compreendem quando você conta uma história? Fazem perguntas sobre o conteúdo da história? Conseguem recontar usando suas próprias palavras?

1.4 Linguagem escrita

- 1.4.1 Escrever o nome?
- 1.4.2 Diferenciar letras de números?
- 1.4.3 Reconhecer e escrever as letras do alfabeto?
- 1.4.4 Escrever palavras simples como bola, casa?

1.5 Matemática

- 1.5.1 Contar até quanto?
- 1.5.2 Conhecer e registrar os numerais até 10?
- 1.5.3 Conhecer as cores? Quais?
- 1.5.4 Reconhecer os conceitos matemáticos como perto/longe; cheio/vazio; estreito/largo; em cima/em baixo; maior/menor.

1.6 Natureza e sociedade

- 1.6.1 Choram aqui na UMEI desejando voltar para casa?
- 1.6.2 Convivem bem entre si?
- 1.6.2 Brincam entre si?
- 1.6.3 Participam das apresentações na escola?

TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA UMEI

1. Brincar

- 1.1 Quando as crianças brincam?
- 1.2 Com quem elas brincam?
- 1.3 Com quem elas brincam? (sozinhas, com o professor, interagem independente do sexo e da idade)
- 1.4 Já foi realizado algum projeto com o tema brincar na UMEI ou em sua sala?

2. Atividades extra muros

- 2.1 A UMEI realiza excursões com os alunos? (Se não pule para o item 3)
- 2.2 Esse ano vocês foram à quais lugares?
- 2.3 O passeio era a finalização de algum Projeto desenvolvido na UMEI?

3. Projetos trabalhados

- 3.1 Como é organizado o trabalho pedagógico na UMEI?
- 3.2 Quais os temas que vocês trabalham durante o ano?
- 3.3 Como é trabalhado o tema higiene?
- 3.4 É desenvolvido algum tipo de trabalho com os pais em relação a esse tema?

4. Frequência a UMEI

- 4.1 Como é a frequência do Breno, João e Luís Gustavo?