

Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Eixo temático: Política Social e Serviço Social

Sub-eixo: Política de Educação

O PAPEL DO TERCEIRO SETOR NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS - MA

MAYSA BARBOSA MOREIRA¹

RESUMO

O estudo de sociedades e relações sociais são estritamente ligados com as relações de poder. Nesse sentido, destaca-se que a sociedade é heterogênea e compreender o Estado e as relações políticas no bojo da sociedade capitalista demanda comparações e diálogos com a literatura sobre contextos sociais diversificados. Com o advento do neoliberalismo nas décadas de 1980 e 1990, o cenário brasileiro passa por diversas transformações, dentre as quais, situa-se a emergência de um novo padrão organizacional de intervenção que engloba a premissa de transformação social da realidade: o terceiro setor. Tal fenômeno é representado por organizações que se baseiam no fortalecimento da sociedade civil, e que tem atuado insistentemente na oferta da educação infantil em São Luís - MA, sendo necessária uma reflexão acerca dos direcionamentos políticos, econômicos e sociais dessas instituições, haja vista que a história da educação no Brasil está atrelada a uma influência marcante das classes dominantes no país e a luta da classe trabalhadora para a efetivação do direito a educação. Isto posto, a pesquisa fomenta a discussão sobre os principais conceitos relacionados a categoria do terceiro setor, bem como seus rebatimentos na oferta da educação infantil em São Luís – MA. As reflexões apontam que a inexistência de creches públicas se mostra como reflexo da não percepção desse espaço enquanto direito, além da omissão dos Poderes Públicos na garantia e efetivação de direitos consignados constitucionalmente, a exemplo, a educação.

Palavras-chave: Estado. Sociedade. Terceiro Setor. Educação Infantil.

ABSTRACT

The study of societies and social relations are strictly connected with the relations of power. In this sense, it is emphasized that society is heterogeneous and understanding the state and political relations

¹ Centro Universitário Estácio São Luis



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

within the framework of capitalist society demands comparisons and dialogues with the literature on diverse social contexts. With the advent of neoliberalism in the 1980s and 1990s, the Brazilian scenario undergoes several transformations, among which is the emergence of a new organizational pattern of intervention that encompasses the premise of social transformation of reality: the third sector. This phenomenon is represented by organizations that are based on the strengthening of civil society, and which has been insistent in the provision of early childhood education in. And it is necessary to reflect on the political, economic and social orientations of these institutions. history of education in Brazil is linked to a marked influence of the ruling classes in the country and the struggle of the working class for the realization of the right to education. Therefore, the research foments the discussion about the main concepts related to the category of the third sector, as well as its refusals in the offer of early childhood education in. The reflections indicate that the absence of public day care centers is reflected as a reflection of the non-perception of this space as a right, in addition to the omission of the Public Powers in guaranteeing and effecting constitutional rights, such as education.

Keywords: State. Society. Third sector. Child education.

1 INTRODUÇÃO

O resgate histórico da educação infantil insere-se no esforço de compreender o contexto, a partir do qual surgiram as primeiras práticas assistenciais de cuidados com as crianças que culminaram, posteriormente, na proposta de oferta de creches como um direito constitucional e equipamento social no âmbito da educação. Destaca-se, ainda, a necessidade de dilatar esse debate em torno da questão de gênero, tendo em vista que o tema expressa dimensões importantes do histórico de lutas e dos movimentos sociais em todo o Brasil, como a construção de creches que atendam a demanda da população, em especial a mãe trabalhadora que se encontra em condições de exploração na sua jornada de trabalho, além de se encontrar com a responsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidado com os filhos.

A história da creche está, desse modo, ligada a alterações na economia que por sua vez modificavam o papel da mulher em nossa sociedade, e suas repercussões no âmbito da família, especialmente no que se refere à educação dos filhos. Além de trabalhar fora, a mulher tem que dar conta das tarefas domésticas, especialmente a da guarda de seus filhos pequenos enquanto trabalha. Tendo, pois, dificuldades em obter ajuda familiar (parentes) ou comunitária, as mães

começaram a pressionar o poder público e também empresas privadas para manter e organizar creches (Aguiar, 2001).

Logo, a educação infantil e os espaços dedicados à primeira infância no processo histórico, nas pesquisas, nas políticas sociais e nas discussões nacionais e internacionais ganharam uma notável dimensão, ao passo em que se reconheceu a educação infantil como um direito de todas as crianças, sendo inerente a sua condição social e por entender que os seis primeiros anos de vida da criança são fundamentais para seu desenvolvimento integral, fazendo enorme diferença em sua formação.

O surgimento das creches no Brasil foi marcado por uma política de assistencialismo dirigida as mulheres pobres. No entanto, com a construção de novos conceitos e valores sobre a maternidade, aliados ao desenvolvimento das práticas pedagógicas para a infância, foi reconhecida a partir da Constituição Federal de 1988, a creche e a pré-escola como direito fundamental. Uma vez elevada como direito fundamental a partir da constituição de 1988, capítulo III, art. 208, inciso IV, a creche pública se torna um direito universal a todas as crianças.

A inexistência de creches públicas mostra-se como reflexo da não percepção desse espaço enquanto direito. A introdução desse dispositivo constitucional significou a concretização de uma conquista democrática e social gerando novos desdobramentos para as políticas públicas. A creche finalmente havia sido reconhecida enquanto direito e mais do que isso, reconheceu-se a creche como instituição educativa voltada para as crianças. Contudo, na tentativa de ofertar esse direito constitucionalmente conquistado, observa-se a expansão de um terceiro setor, do qual fazem parte as instituições jurídicas, de direito privado, sem fins lucrativos e essas organizações de composição heterogênea vêm atuando no âmbito político, social, econômico e cultural.

Existe uma dificuldade muito grande por parte dos pesquisadores em identificar o perfil dessas entidades, uma vez que essa heterogeneidade dificulta o estabelecimento de normas, incentivos e políticas para esse setor, além de camuflar o real propósito para o qual este setor se propõe perante a sociedade. Nessa ótica, observa-se um desmanche da responsabilização do Estado para com a sociedade civil, pois incute-se nessas organizações as obrigações que antes deveriam ser supridas pelo Estado, sendo transferidas para a execução de uma parcela da sociedade que se diz filantrópica, mas que agrega muito mais interesses capitalista do que a luta por equidade de direitos.

Por conseguinte, a composição deste trabalho está ancorada em subtópicos que versam sobre a noção do terceiro setor, principais conceitos e correlações com a oferta da educação



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Infantil. Posteriormente, apresenta-se apontamentos sobre o panorama da Educação Infantil em São Luís-MA e em seguida, as considerações finais acompanhada das referências.

2 A NOÇÃO DE TERCEIRO SETOR E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender a interface do “Terceiro Setor” com a política de creches e/ou oferta da Educação Infantil, é necessário contextualizar o que venha a ser esse fenômeno, bem como destacar os seus principais conceitos e contradições apontados por alguns autores. Nessa linha de raciocínio, têm-se a história da educação no Brasil atrelada a uma influência marcante das classes dominantes do país e a luta da classe trabalhadora para a efetivação desse direito. Frente a esse cenário, é possível vislumbrar o papel mínimo do Estado diante da correlação de forças e a comunidade, que uma vez organizada, viabiliza por mãos próprias o acesso à educação, através da construção de escolas comunitárias, as escolas comunitárias² passaram a ser uma alternativa dada em decorrência da não expansão da escola pública. Comunidades que não possuem escolas públicas ou possuem, mas com insuficiência de vagas, fundam as escolas comunitárias sob a perspectiva de garantir o acesso à educação para a sua população. Elas retratam a organização da comunidade em resposta a inoperância do Estado e até mesmo a mercantilização do ensino e as relações clientelistas.

No Brasil, segundo Montañó (2010), embora haja controvérsias a respeito da gênese do termo, a Fundação Roberto Marinho foi pioneira neste quesito, tendo sido disseminado por intelectuais e empresas da classe burguesa, provocando o questionamento do real motivo da realização dessas atividades institucionais ligadas a refilantropização no trato da questão social, bem como na vontade de “fazer o bem” através de práticas solidárias, mas sem perder de vista a lógica capitalista que perpassa o desenvolvimento destas ações. Destaca-se que:

Assim, o termo “terceiro setor” não reúne um mínimo consenso sobre sua origem nem sobre sua composição ou suas características. Tal dissenso é clara expressão de um conceito ideológico que não dimana da realidade social, mas tem como ponto de partida elementos formais e uma apreensão da realidade apenas no nível fenomênico. Sem a

² Sobre as escolas comunitárias, menciona-se que estas possuem características comuns: são criadas em decorrência do esforço coletivo e basicamente trabalham com a educação infantil. Sua existência está legalizada tanto na Constituição Federal de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o que viabiliza a inserção de recursos públicos para consecução de suas atividades, através de convênios. Os convênios não são as únicas fontes de recurso, pois a contribuição de pais associados, de empresas e até de figuras políticas são vistas no corpo dessa escola.

realidade como interlocutora, como referência, acaba-se por ter diversos conceitos diferentes (2010, p.58).

Ressalta-se que o "terceiro setor" encontra terreno fértil nas entranhas dos processos de desestatização, desregulamentação e privatização, ocorridos no Brasil, principalmente no período neoliberal. Deste modo, salienta-se que o "terceiro setor", por si só, é tema absolutamente rico e diverso, como aponta o autor Semeraro (1999, p. 259):

As teorias do "terceiro setor" se apresentam com a pretensão de ser um corretivo das visões liberais tradicionais, cujos princípios originários, acentuando a excessiva autonomia do mercado e a burocratização do poder Estatal, geram distanciamento perigoso da vida real. Procuram, com isso, valorizar as forças da sociedade civil para controlar os sistemas dominados pela "razão estratégica" e incrementar relações interativas provenientes do "agir comunicativo". Mas há uma outra corrente que hoje se dirige à sociedade civil com um discurso que visa recuperar as relações humanas e incentiva a integração social das pessoas, distanciando-se de qualquer concepção liberal, abstrata e universalista: o comunitarismo (ou neocomunitarismo).

Para compreender melhor o que venha a ser o fenômeno do "terceiro setor" e como este segmento atua na oferta da educação infantil, é necessário compreender a *sociedade civil*, posto que, embora Karl Marx tenha feito a análise da política, econômica e social na qual nos serve de reflexões para idealizar a superação da organização da sociedade em classes antagônicas, sua contribuição não pode acompanhar as evoluções das quais as organizações populares e de massa tiveram a partir de grandes processos de socialização da participação política em busca de sua emancipação.

Nessa perspectiva, Antônio Gramsci analisando a dinâmica societária com base nos acontecimentos históricos, sistematizou sua concepção de *teoria ampliada de Estado*, que servirá como base para as posteriores reflexões acerca da sociedade civil. O autor pode acompanhar a partir do final do século XIX a desenvoltura do período histórico assinalado, bem como a ampliação da participação política da sociedade em alguns países que, com o desenvolvimento das relações de produção, possibilitou a socialização da política, com a formação de sindicatos, partidos políticos de operários, se constituindo como o cerne do que venha a se chamar de "sociedade civil", que de acordo com (Coutinho, 2007, p. 124):

Compreende como "uma esfera social nova, dotada de leis e de funções relativamente autônomas e específicas, tanto em face do mundo econômico quanto dos aparelhos repressivos do Estado." que estabelece uma nova dimensão nas relações de poder no capitalismo.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Assim, a sociedade civil como uma organização hegemônica recebe a partir da visão política de Gramsci uma base material e autônoma face à sociedade política, se configurando como uma nova oportunidade de organização de massa frente às imposições sociopolíticas e econômicas no capitalismo avançado, com novas formas de organizações como podemos observar no atual cenário sociopolítico e econômico.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira - LDB de 1996 é a segunda lei sobre educação instituída e de grande repercussão para o (re)caminho da educação no país, pois, até então, a educação tinha predomínio assistencialista e preconceituosa em relação à pobreza e sem compromisso com a qualidade do atendimento., levando a constatar que essa forma discriminatória de atender crianças em sua primeira infância, especialmente nos três primeiros anos, destinada às classes populares, foi validada pela estrutura social e pelos órgãos públicos que repassam escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como prestadoras intermediárias de serviços educacionais à população (Kuhlmann Jr., 1998). Contudo, a criação da LDB trouxe inovações, permitiu alguns avanços para a política educacional, além de determinar rumos para tornar a educação mais democrática e acessível às classes menos favorecidas.

A Constituição Federal de 1988 materializa as lutas e anseios sociais. Partindo desta Carta Magna, destaca-se a responsabilidade do Estado perante a sociedade e o atendimento das demandas recorrentes, em destarte, preconiza o direito a educação.

A Constituição Federal de 1988, promulgada após amplo movimento de redemocratização do País, marca um novo período. Ampliam-se as responsabilidades do Poder Público e da sociedade em geral para com a educação, a partir das novas demandas do mundo moderno e globalizado, em atendimento ao ideário neoliberal. Essa Lei apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as Constituições Brasileiras, pois apresenta dez artigos específicos (art. 205 a 214) que detalham a matéria, que também figura em quatro artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30,VI e Art. 60 e 61 das Disposições Transitórias (Piana, 2009, p. 73).

Ela se destacou dentre as Constituições anteriores por consagrar os direitos sociais, mediante as garantias sociais, que são os meios criados para viabilizar a proteção dos direitos conquistados. Nela tem-se a inserção dos direitos sociais no título dedicado aos direitos e garantias, entre esses, o direito à educação.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Tornar o direito a educação efetivo significa um caminho para viabilizar a promoção dos demais direitos, já que é com a educação que o ser humano toma consciência da sua existência e luta pela defesa de suas garantias constitucionais. A educação, no texto legal, não está definida apenas pela dimensão do grau de instrução, do acesso ao conhecimento técnico de uma profissão ou do cumprimento de deveres da vida civil, mas ela deve abranger o pleno desenvolvimento do indivíduo e uma formação condizente com as mudanças sociais.

A educação infantil na LDB/96 é a primeira etapa da educação básica, como é definida no artigo 29, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando assim a ação da família e da comunidade. Nesse ponto, nota-se que a educação infantil para crianças de 0 a 5 anos, legalmente, deixa de ser um processo assistencialista, de guarda das crianças, para um ensino regular e ainda com o objetivo de promover o crescimento multidimensional e de superação das carências historicamente construídas.

O artigo 30 dispõe que a educação infantil desenvolver-se-á em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e, pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. Esse dispositivo já possui mudanças atuais concernentes a idade escolar, conforme a extensão da educação fundamental para nove anos de duração; assim, as crianças de seis anos já iniciam o ensino fundamental

Nesse sentido, é necessário pautar o surgimento das escolas comunitárias que são legalmente reconhecidas na LDB/96 em seu artigo 20, enquanto instituição privada de ensino, mas que podem receber recursos públicos conforme artigo 77. Estas passam a ser alternativas para o déficit de vagas na rede pública de ensino, mas com efeitos nocivos a responsabilização do Estado pela educação.

A escola comunitária não é uma escola pública estatal, portanto não é gratuita, nem universal. Surge para suprir à ausência do Estado, visando garantir o acesso à educação de crianças e adolescentes da comunidade que a constrói. Essa comunidade passa a ser mantenedora dessa instituição através de associações e uniões de moradores, clubes de mães e etc.

Tais escolas sobrevivem mediante aos esforços coletivos, que economicamente sobrecarrega a renda das famílias e se proliferam pela inércia do Estado em atender a essas demandas educacionais, principalmente em relação à educação infantil. Questiona-se então o

papel do Município por ainda não conseguir implementar a política de atendimento nessas localidades, buscando a transição permanente da rede de escolas comunitárias para o sistema municipal de ensino.

Numa sociedade como a brasileira, marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais o acesso a mecanismos que garantam tais perspectivas é crucial, pois exige do Estado ações reais, efetivas, que assegurem tanto a melhoria das condições materiais da população com a participação produtiva, autônoma, do contingente feminino na geração de renda, bem como, um adequado sistema de ensino que garanta o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral da infância mediante a oferta de equipamentos sociais suficientes e equipados com recursos materiais e humanos de qualidade, destinados às finalidades da educação.

Como dever do Estado os direitos se expressam veementemente na legislação em vigor. Contudo, a materialização desses direitos é submetida à omissão estatal numa área primordial de política social que é a educação. Desse modo, destaca-se o “terceiro setor” como possibilidade de diminuição do impacto causado pela ausência estatal na área educativa, atuante como um subterfúgio destinado a compensar, mesmo que de modo mínimo, as carências educacionais de zero a seis anos. De maneira recíproca, essa transferência da responsabilidade pública a outro agente, o terceiro setor, servirá para, ainda que de modo precário, atender à infância e permitir uma condição sofrível de trabalho às mães /mulheres trabalhadoras.

Por conseguinte, fomenta-se a reflexão a respeito do terceiro setor³ enquanto protagonista na oferta da educação infantil, levando-se em consideração que parte do atendimento educacional no Brasil, é realizado por entidades filantrópicas ou organizações não governamentais sem fins lucrativos (ONGS), que formalizam convênios com várias instâncias de governo e atuam localmente como rede conveniada ao lado da rede pública (Campos; Rosemberg, 2001).

De acordo com Carlos Montañó (2002), o terceiro setor se constitui em “mal” para a sociedade civil concreta, depositária de direitos que cabem ao estado suprir, este pelo modo como se tenta se afastar política e legalmente dessas responsabilidades, reinaugurando por meio das ONGs o mais ultrapassado assistencialismo trazendo inflexões perversas, no particular, no caso do Brasil, essas inflexões contra reformistas neoliberais patrocinadas pelo estado também

³ Segundo a Rede Brasileira do Terceiro Setor – REBRATES, o que caracteriza cada setor em face dos recursos financeiros é o seguinte: Primeiro Setor: dinheiro público para fins públicos; Segundo Setor: dinheiro privado para fins privados; Terceiro Setor: dinheiro privado para fins públicos (nada impede, todavia, que o poder público destine verbas para o Terceiro Setor, pois é seu dever promover a solidariedade social).

agredem e desorganizam profissões que são estruturantes para a atuação do Estado como estado de direito e responsável pela garantia dos direitos de todos, por igual.

Segundo Martins (2013), o terceiro setor tem atuado insistentemente na oferta da educação infantil em São Luís, sendo necessário uma reflexão acerca dos direcionamentos políticos, econômicos e sociais advindos da implantação do modelo neoliberal que marcou fortemente os anos 1980 e 1990, quando o Estado foi pressionado pela sociedade civil a incorporar as prerrogativas da Constituição de 1988 no que diz respeito à garantia de direitos sociais, problematizando a flexibilização desses direitos no que tange a transposição da responsabilidade do Estado na garantia de creches enquanto política pública, para o terceiro setor, uma vez que o primeiro não conseguindo ofertar demanda suficiente desta política, oferece a oportunidade para que o segundo assumira tal responsabilidade. Para além deste processo, destaca-se o protagonismo do terceiro setor como medida paliativa visando atenuar esta expressão da questão da questão social, não podendo negar-se a polêmica que concerne essa categoria, uma vez que se opta pela tentativa de compreensão das organizações privadas com fins públicos.

Nesse tocante, as parcerias desenvolvidas entre entidades ditas ‘filantrópicas’ e o Estado, acabam por evidenciar a difusão não neutra destas, uma vez que a mesma traz em si interesses os quais produzem polarizações na sociedade em que “reforça-se o discurso da coesão social, da complementaridade entre as classes, da unidade entre capital e trabalho, entre Estado e sociedade civil” (Iamamoto, 2009, p. 139).

3 OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS - MA

Em linhas gerais, segundo (Gomes; Costa Filho, 2013), destaca-se que o reconhecimento da infância bem como da assistência à saúde e educação ao público infantil, passou por um gradativo processo de transformação ideológica, cultural e social com relação a valorização do papel da criança na sociedade a partir do século XX, pois até então não havia uma preocupação com a educação para as crianças pequenas. Desta forma, com a mudança do perfil social, bem como as exigências de uma nova sociedade que se desenhava à luz do processo de industrialização desperta-se o interesse das comunidades científicas na área da educação infantil em analisar o processo de evolução da assistência educacional dentro do contexto brasileiro.

De acordo com esta realidade, a Educação Infantil no Brasil foi marcada pela falta de compromisso do poder político para com a educação nesta etapa. Não se tinha nenhuma preocupação efetiva com o desenvolvimento integral das crianças e quase sempre a assistência era realizada por instituições sem vínculos educacionais. Nesse tocante, têm-se uma construção histórica, onde a educação da criança era de competência exclusiva da família, pois era através do convívio familiar, em contato com adultos e outras crianças, que ela interagiu com sua cultura, embora sua participação na sociedade ainda fosse bastante limitada (Costa; Oliveira, 2011).

Enfatiza-se que, historicamente, o atendimento educacional à infância evidencia diferenças em relação à origem social das crianças, com predomínio da concepção assistencialista e preconceituosa em relação à pobreza, sem compromisso com a qualidade do atendimento. Essa forma discriminatória de atender crianças de zero a seis anos, especialmente nos três primeiros anos, destinada às classes populares, foi validada pela estrutura social e pelos órgãos públicos que repassam escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como prestadoras intermediárias de serviços educacionais à população (Kuhlmann Jr., 1998).

Ressalta-se que a creche enquanto direito foi ressignificada a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que reconheceu e integrou a creche e a pré-escola na política pública de educação, sob uma concepção pedagógica, que complementa a ação educativa e não apenas assistencialista. Assim, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só o amparo, mas principalmente a educação das crianças, independentemente de seu grupo social, não como um favor aos socialmente menos favorecidos e, sim, como um direito a todas as crianças à educação.

Por conseguinte, salienta-se que dados da Pesquisa “CRECHE COMO EQUIPAMENTO SOCIAL “ÚTIL” ÀS MULHERES: investigações sobre a política pública de creches em São Luís - MA” desenvolvida pelo GERAMUS traz levantamentos sobre o número de creches existentes em São Luís, bem como, suas condições de funcionamento e oferta de vagas, almejando compreender como a política pública voltada para a educação infantil contempla a creche e atende as especificidades e singularidades das mulheres na zona urbana e rural de São Luís no recorte temporal desta pesquisa, qual seja 2014 a 2016

Com relação às creches públicas, estas têm sido uma demanda recorrente do movimento de mulheres organizadas em sindicatos, partidos políticos e movimentos feministas que lutam em prol de condições de vida e trabalho em condições dignas, legais e que lhes auxiliem na busca da autonomia financeira, pois esse equipamento social é essencial para que as mulheres tenham

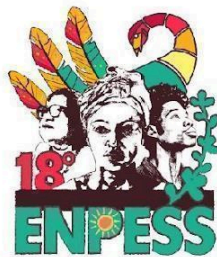
condições de se qualificar, participar da vida política, acessar a cultura, se cuidar e poder disputar melhores cargos e salários (GERAMUS, 2016).

Consideramos a creche um direito das crianças, mas é também um direito das mulheres, responsabilizadas, na maioria das vezes, pelas tarefas do cuidado e da reprodução –o chamado trabalho reprodutivo (cuidar de filhos e filhas, de doentes, de idosos, de maridos e dos afazeres domésticos). Com todas essas responsabilidades atribuídas às mulheres, é necessário colocar em prática políticas públicas de apoio e compartilhamento dos trabalhos de reprodução da vida, que possibilitem a elas construir autonomia econômica, fator essencial para que se constituam como sujeitos de direitos. Neste sentido, nossa luta por creches tem dois aspectos indissociáveis: é um direito das crianças, mas é também um serviço essencial para a autonomia das mulheres (Cut, 2011, p. 08).

Ainda, segundo a Pesquisa, na tentativa de se traçar um perfil da cidade de São Luís, menciona-se que os dados apresentados pelo Censo de 2010, mais precisamente no que se refere à extrema pobreza nos municípios, foram utilizados e destacaram a pobreza que assola essa capital. O boletim dos dados municipais revelou que existiam em 2010, 4.273 crianças de 0 a 3 anos em situação de extrema pobreza e sem frequentar creches. Números que evidenciam a gravidade que tanto a educação infantil, como a saúde e assistência social enfrentam nesta localidade (Brasil, 2010).

Cabe ressaltar, que se faz opção pela creche pública enquanto uma política de gênero, pois deve colaborar com reorganização dos papéis sociais existentes em uma sociedade ainda patriarcal e estruturada pela divisão sexual do trabalho. Cumpre esclarecer que políticas de gênero são políticas públicas sensíveis a questão de gênero e têm como objetivo contribuir para o empoderamento das mulheres e para a erradicação da desigualdade de poder entre as mulheres e homens. Já as políticas públicas que tenham como alvo as mulheres se voltam mais para a sobrevivência de mulheres pobres e seus filhos não conduzindo a mulher a uma superação dos padrões de dominação (Farah, 2002 apud Corrêa, 2010).

Não obstante, pontua-se ainda, que a creche deve ser serviço público do qual possui proposição educativa que cumpra plenamente sua função sociopolítica, na qual é o atendimento da educação infantil, em período integral, com articulação entre educação e cuidado, de modo a cumprir os direitos da criança e da família, de forma universal, gratuita e de qualidade. E ainda, pode permitir às mulheres vivenciar uma nova maternidade sem as pressões e atribuições demasiadas que o patriarcado atribui a elas (Corrêa, 2010). Por conseguinte, demarca-se a



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

ausência, durante muitos anos, de políticas públicas para atender às demandas da população por educação escolar, fez com que crescesse a organização de escolas comunitárias junto à união de moradores para educar e cuidar crianças residentes nos bairros da periferia das cidades.

Em linhas gerais, destaca-se que no Maranhão, a Educação Infantil contou com momentos de maior ampliação nos anos 80, sendo o seu crescimento verificado, especialmente, por meio da rede de escolas comunitárias, o que se observou em grande escala no município de São Luís, inclusive nos bairros investigados na pesquisa. A capital maranhense, ao final da década de 1980, chegou a ter numericamente a terceira maior população nacional matriculada nessa etapa, em escolas comunitárias, superando capitais de Estados como o Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia (SÃO LUÍS, 2015).

Consequentemente, o crescimento das escolas comunitárias não veio acompanhado da oferta de um atendimento de qualidade para a Educação Infantil, pois muitos estabelecimentos comunitários, além de não contarem com estruturas físicas e equipamentos condizentes com as necessidades das crianças, não dispunham de professores e técnicos qualificados para o trabalho (SÃO LUÍS, 2015). É compreensível tal lacuna se for considerado que a escola (ou creche) comunitária é um arranjo provisório, por isso muitas vezes improvisado, pois que a obrigatoriedade do serviço educacional é estatal. Nas circunstâncias nas quais a comunidade provê o espaço físico, o equipamento, o quadro pessoal qualificado e a manutenção com material de consumo e alimentação devem ser mantidos pelo estado (município), ou seja, a educação infantil é atribuição precípua do poder público (Geramus, 2016).

Em São Luís⁴, o direito à Educação Infantil, sobretudo para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, não é plenamente assegurado a toda população nessa faixa etária. A capital maranhense (15ª mais populosa no conjunto dos municípios brasileiros) tem uma população, segundo IBGE (2010), de 1.014.837 habitantes. Deste total, 60.822 são de crianças de 0 a 3 anos, e que só 48,8% desse contingente populacional nessa faixa etária estão matriculadas em alguma creche ou pré-escola. Assim, estes dados permitem reafirmar a relevância do equipamento social, creche, o qual, acima do mero cumprimento de preceitos legais, deve existir em número, qualidade e adequação suficientes para proporcionar meios efetivos de atendimento, no mínimo, às mulheres inseridas no mundo do trabalho que delas necessitam para o atendimento de seus filhos.

⁴ A cidade de São Luís é a capital do Maranhão, sendo a maior cidade do estado em número populacional, apresentando aproximadamente 1.082.935 de habitantes, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), distribuídos em uma área de 828 Km². Está situada em um estado cujo processo de desenvolvimento encontra-se voltado para o grande capital com a implantação de projetos industriais estratégicos.

Enfatiza-se que, as escolas comunitárias em São Luís têm início em fins da década de 1950, funcionando em construções de múltiplos usos e/ou na casa do professor ou professora e/ou outros membros da comunidade. Muitas escolas comunitárias foram e são organizadas pelos próprios moradores de bairros periféricos da cidade, atendendo a Educação Infantil e as séries do Ensino Fundamental, mantidas com contribuições das comunidades, de órgãos do governo, políticos personalista-populistas e de organizações não-governamentais.

A primeira união de moradores que se tem conhecimento, surgiu no bairro do Lira, em São Luís, fundou-se também a primeira escola comunitária, cujo surgimento se deu a partir da precariedade ou praticamente inexistência da oferta de ensino na localidade, pais sem condições de levarem seus filhos até o colégio mais próximo, muitas vezes por falta de condução, mas principalmente pela falta de vagas nas escolas públicas das proximidades.

Segundo (Melo, 2003), na tentativa de suprir as necessidades das famílias e ao mesmo tempo assumindo uma responsabilidade do governo estava criada a primeira escola comunitária da ilha de São Luís da qual se têm registros. Cabe mencionar que o período de deslanche do surgimento das escolas comunitárias se deu no ano de 1980, momento que emerge no país os diversos movimentos sociais em busca da democratização política e da instalação de políticas públicas em todos os âmbitos.

Neste período, o MEC realiza seminários nacionais, financia projetos e direciona rumos, criando expectativas que não foram correspondidas pela falta de continuidade das ações, e as escolas comunitárias vendo inviabilizadas suas propostas, procuram políticos e as próprias estruturas governamentais para manterem-se funcionando.

Posteriormente, de acordo com a Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em sua Tese de Doutorado pela USP – 1998, a maioria das escolas comunitárias de São Luís não surgiu de um projeto político articulado dos segmentos populares e sim, da extrema necessidade educacional. A proliferação das escolas comunitárias foi assumindo cada vez mais a responsabilidade do governo para com a educação, principalmente a Educação Infantil, e sobrecarregando a renda das famílias com mais este gasto, pois contavam e contam com a “ajuda” dos pais para manutenção das instituições.

Na busca por definir as condições de funcionamento destas escolas, percebermos que poucas, foram construídas para se constituir como tais, na maioria há uma “adaptação”, improvisação, que estão longe de corresponderem aos Padrões de Qualidade e Infraestrutura

estabelecidos por pesquisadores e pelo órgão macro da educação nacional, não atendendo assim, as exigências mínimas para se constituírem como instituições de educação e cuidado.

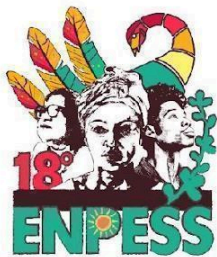
Nessa linha de raciocínio, têm-se o atendimento na Educação Infantil historicamente realizado por entidades não governamentais, ligadas ao âmbito da Assistência Social, apenas a partir de meados da década de 1970 o Poder Público, através de seus setores do âmbito da Educação, passou a atuar mais efetivamente nesse segmento, responsabilizando-se por parte da oferta, principalmente por meio de convênios e subsídios às entidades filantrópicas e comunitárias que passam a receber um per capita por criança atendida, além de supervisão pedagógica. Possuindo, portanto, várias possibilidades de atendimento e administração das instituições de Educação Infantil: a rede privada de ensino, a rede pública municipal de ensino (rede direta) e a rede conveniada (ou indireta) e a rede privada sem fins lucrativos não conveniada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a relevância desse estudo, evidencia-se que a ausência de equipamentos sociais e políticas públicas, dentre as quais destacam-se a creche pública, gratuita e de qualidade, configura-se como sendo um entrave para a participação das mulheres na esfera produtiva fora do domicílio, cujas limitações são produtos dos “papéis e lugares” que lhes foram atribuídos, histórico e culturalmente na sociedade. Não tão somente, também inviabiliza que as famílias e, principalmente as crianças, tenham a plena efetividade da garantia de direitos que foram conquistados com muita luta.

Consoante a defesa por uma educação de qualidade, observa-se o crescimento exacerbado das organizações do terceiro setor, deixando explícito o questionamento de tentar compreender o motivo pelo qual o Estado, uma vez que se omite de suas responsabilidades de intervenção social, acaba financiando estas entidades através de repasses de recursos públicos.

No que se refere as escolas comunitárias, consubstancia-se que não podemos defender que qualquer atendimento é melhor do que nenhum, pelo contrário, junto aos filhos dos trabalhadores, que dão muito ao país e quase nada recebem, temos a obrigação de buscar oferecer mais e melhor para que se garantam os seus direitos sociais básicos e se impeça a perpetuação da miséria e exclusão. Assim, as instituições de Educação Infantil devem ser lugares privilegiados em que a criança que a frequenta absorva concepções de mundo, construa e amplie conhecimentos e vá constituindo a si mesma como sujeito, partindo do pressuposto de que é no



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

interior desta instituição deve ser ofertado tudo que a criança precisa para ela se desenvolver plenamente.

O desejável é que se alcance o padrão de qualidade, cujas prerrogativas estão dispostas nos mecanismos legais, no qual as creches/escolas comunitárias sejam de fato efetivadas e garantidas como direito para a população. Contudo, o grande confronto esbarra na questão que se coloca é se numa sociedade, intrinsecamente fundada na exploração e na exclusão e na desigualdade, é possível se concretizar o ideal da integração do econômico com o social na perspectiva da equidade e garantias de acesso à educação de modo igualitário.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, B. **A instituição creche**: apontamentos sobre sua história e papel. Nuances, Vol. VII. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

CORREA, Patrícia S. de M. **Efetivação do direito à creche - a judicialização de uma política pública de gênero**. In: Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Fortaleza - CE, jun 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/3NZeKI>> Acesso em 25 de maio. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUT. CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Campanha pelo direito à creche**: um direito da criança e da família e um dever do Estado. São Paulo: CUT, 2012.

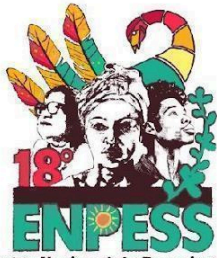
GERAMUS – Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos. **Creche como equipamento social “útil” às mulheres**: investigações sobre a política pública de creches em São Luís/MA. UFMA – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Relatório Final. São Luís, 2016

MARTINS, Célia S. MELO, Maria A. NASCIMENTO, Ilma V do. **Escolas comunitárias**: omissão do poder público ou arranjo político? São Luís: INEP, 1988/1990.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2009.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso. (Orgs.) **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

REBRATES. **Rede Brasileira do Terceiro Setor**. Disponível em: <<http://www.terceirosetor.org.br>>. Acesso em 31 de maio de 2024

SÃO LUÍS. Plano Municipal de Educação de São Luís – decênio 2015-2025. São Luís: Prefeitura Municipal de São Luís, 2015.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.